

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Dajana Bičanić

**PEDAGOŠKE RADIONICE U FUNKCIJI POTICANJA PROSOCIJALNOG
PONAŠANJA UČENIKA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**PEDAGOŠKE RADIONICE U FUNKCIJI POTICANJA PROSOCIJALNOG
PONAŠANJA UČENIKA**

DIPLOMSKI RAD

Kolegij: Upravljanje razredom

Mentorica: doc. dr. sc. Maja Brust Nemet

Studentica: Dajana Bičanić

Matični broj: 2828

Modul: Engleski jezik (C)

Osijek,

srpanj 2019

*Veliku zahvalu dugujem mentorici doc. dr. sc. Maji Brust
Nemet na izuzetno ugodnoj suradnji, strpljenju i pomoći.*

*Također, posebnu zahvalu uputila bih svojim roditeljima,
Nedi i Draženu, baki Zori i dečku Anti koji su mi bili
kontinuirana podrška kroz sve godine studiranja.*

*Hvala dragom Bogu koji me čuvao i pratio u najljepšim i
najtežim studentskim trenucima.*

SAŽETAK

Prosocijalno ponašanje odnosi se na namjerno ponašanje koje za cilj ima pomoći drugome, odnosno pozitivno djelovati na drugoga. Veliku ulogu u razvijanju prosocijalnog ponašanja ima zajednica kojoj dijete pripada. Stoga bi u razrednom odjeljenju trebalo obratiti pozornost na razvijanje prosocijalnog ponašanja koje bi u cijelosti doprinijelo učenikovom razvoju empatije, aktivnog slušanja, suradnje, konstruktivnog rješavanja sukoba te samopouzdanja i samopoštovanja. Isto tako, ukoliko u učionici vlada prosocijalno ponašanje, nema sumnje da to neće pozitivno utjecati na razredno ozračje u kojem će se svaki pojedinac osjećati prihvaćenim. Upravo su pedagoške radionice te koje omogućuju cjelovitije upoznavanje učenikove osobnosti. One su usmjerene ka procesu čija je svrha omogućiti svakom sudioniku osjećaj jednakosti i pripadnosti.

Cilj ovog rada bio je istražiti mogu li pedagoške radionice utjecati na razvoj prosocijalnog ponašanja kod učenika. Prilikom ostvarenja tog cilja korištena je istraživačka metoda triangulacije - sociometrijski test i sociogram, pedagoške radionice i evaluacijski listići. U istraživanju je sudjelovao 1.b razred iz Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u Andrijaševcima. Istraživanje je provedeno u trajanju od mjesec dana kroz četiri radionice: *Uklapaš se jako dobro*, *Zmijski i žirafski govor*, *Aktivno slušanje* i *Nemoj mi se rugati*.

Rezultati istraživanja pokazali su da pedagoške radionice osiguravaju uvjete koji su potrebni kako bi se kod učenika potaknulo prosocijalno ponašanje. Također, istraživanje je pokazalo da pedagoške radionice utječu na jačanje društvenih odnosa unutar grupe te da su pojedine aktivnosti utjecale na učenikov razvoj empatije, samopouzdanja i konstruktivnog rješavanja konflikta.

Ključne riječi: prosocijalno ponašanje, pedagoške radionice, socijalne kompetencije

SUMMARY

Prosocial behavior refers to intentional behavior aimed at helping others or having a positive influence on others. A great role in developing prosocial behavior has a community in which the child belongs. Therefore, great attention should be about the development of the prosocial behavior in the classroom, which will fully contribute to the student's empathy development, active listening skills, being able to work collaboratively, being able to resolve conflict constructively and self-esteem development as well as the self-confidence development. Likewise, if there is a prosocial behavior among the students in the classroom, there is no doubt that it will not contribute to the positive classroom atmosphere in which every individual would feel accepted. Hence, pedagogical workshops can contribute to a better understanding of the child's personality. According to that, their aim is on the actual process whose purpose is to enable each participant the feeling of equality and belonging.

The aim of this was to determine whether pedagogical workshops could influence the development of prosocial behavior among students. In the realization of this goal, the research method of triangulation was used – sociometric test, sociogram, pedagogical workshops and evaluations sheets. The participants were the students of 1st B grade of elementary schools Ivana Brlić-Mažuranić in Andrijaševci. The research was conducted throughout a period of one month and four pedagogical workshops: *You belong very well*, *The language of Snake and Giraffe*, *Active listening* and *Do not mock me*.

Research findings have shown that pedagogical workshops provide the necessary conditions for stimulating prosocial behavior among students. In addition, research has shown that pedagogical workshops have an impact on strengthening social relationships within the group and that certain activities have influenced the student's development of empathy, self-confidence and constructive conflict resolution.

Key words: prosocial behavior, pedagogical workshops, social competence

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	V
SUMMARY.....	VI
1. UVOD	2
2. DEFINICIJE PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I ALTRUIZMA.....	3
2.1. Prosocijalno ponašanje	3
2.2. Altruistično ponašanje	3
2.3. Različita teorijska tumačenja prosocijalnog ponašanja	4
3. RAZVOJ PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I ALTRUIZMA	5
4. KONTEKST ZAJEDNICE U RAZVOJU PROSOCIJALNOG PONAŠANJA	6
4.1. Obitelj – prva društvena grupa.....	6
4.2. Prijateljstvo i odnosi s vršnjacima	8
4.3. Škola i razredno ozračje	9
4.3.1. Uloga učitelja	11
5. VAŽNOST PEDAGOŠKIH RADIONICA	13
5.1. Ciljevi pedagoških radionica	13
5.1.1. Iskustveno učenje	14
5.1.2. Suradničko učenje	15
6. VOĐENJE PEDAGOŠKIH RADIONICA	17
6.1. Učitelj – kreator radionice.....	17
6.2. Pravila ponašanja	18
6.3. Prostor i oprema.....	19
6.4. Tijek rada.....	19
7. STRATEGIJE RAZVOJA SASTAVNICA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U OKVIRU RAZVOJA PROSOCIJALNOG PONAŠANJA.....	20
7.1. Samopouzdanje i samopoštovanje djeteta.....	20
7.1.1. Kako pomoći djetetu u razvijanju samopouzdanja?	21
7.2. Empatija	22
7.2.1. Poticanje empatije	22
7.3. Aktivno slušanje	23
7.4. Konstruktivno rješavanje konflikta.....	25
7.4.1. Strukturirano učenje	27
7.4.2. Smanjivanje zadirkivanja na najmanju mjeru	27
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA.....	29

8.1. Vrsta istraživanja	29
8.2. Cilj istraživanja	29
8.3. Istraživačka pitanja	29
8.4. Uzorak	29
8.5. Etika istraživanja	29
8.2. Instrument i postupak	30
8.2.1. Sociometrija.....	30
9. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	31
9.1. Početno stanje	31
9.2. Završno stanje.....	37
9.3. Usporedba sociometrijskih dijagrama	44
9.4. Pedagoške radionice i evaluacija.....	45
9.4.1. Pedagoška radionica „Uklapaš se jako dobro“	46
9.4.2. Pedagoška radionica „Zmijski i žirafski govor“	48
9.4.3. Pedagoška radionica „Aktivno slušanje“	50
9.4.4. Pedagoška radionica „Nemoj mi se rugati“	51
10. RASPRAVA	53
11. ZAKLJUČAK	56
LITERATURA	58
PRILOZI	61

1. UVOD

Biti sposoban pomoći drugom bitan je vid moralnog ponašanja koji se očituje u pomaganju drugima, suradničkom odnosu, dijeljenju s drugima, pokazivanju empatije i razumijevanju prema drugome što se u konačnici odnosi na prosocijalno ponašanje. Biti spreman i sposoban pomoći drugome je bitno obilježje moralnog ponašanja koje bi svaka osoba trebala posjedovati. Da bi se takav oblik ponašanja mogao ostvariti od velike je važnosti kontinuirano ga razvijati od najranije dobi.

Svaki učenik je jedinstven pa tako svaki od učenika u jednom razrednom odjelu ima svoje pojedinačne interese, želje, potrebe, mišljenja, očekivanja, vještine i sposobnosti. Stoga je razumljivo da katkada dolazi do situacija u kojima pojedinačne osobine jednog učenika dolaze u konflikt s nečijim drugim pojedinačnim osobinama. Međutim, te situacije se ne bi smjele rješavati samo na situacijskoj razini jer taj način rješavanja neće rezultirati nestajanjem problema u konačnici. Kod svakog pojedinca trebalo bi se kontinuirano razvijati prosocijalno ponašanje koje bi za krajnji cilj imalo ostvarenje pozitivnog razrednog ozračja. Stvorila bi se atmosfera koja bi bila poticajna za svakog pojedinca i u kojoj bi svatko imao mogućnost izraziti svoje mišljenje i stavove bez zadržke ili straha od omalovažavanja.

Ono na što bi se trebala obratiti pozornost prilikom poticanja prosocijalnog ponašanja kod učenika su sastavnice socijalne kompetencije. Kod učenika bi se trebalo kontinuirano ukazivati na razvijanje sposobnosti aktivnog slušanja, suradnje, empatije, konstruktivnog rješavanja sukoba te samopouzdanja i samopoštovanja.

Način na koji učitelji to mogu postići je pomoću pedagoških radionica čija je svrha upravo utemeljena na procesu, a ne na konačnom ishodu. Na pedagoškim radionicama učenici imaju mogućnosti iskustvenog i suradničkog učenja u opuštenom razrednom ozračju. Upravo na radionicama poželjno je da učitelji ne pokazuju direktno da su iznad učenika, nego da zajedno s učenicima dolaze do zajedničkih rješenja. Takav pristup prema učenicima i učenju potpomaže ugodnom i poticajnom razrednom ozračju, a neosporiva je činjenica da je u školskoj dobi vrlo važan faktor odnos vršnjacima. Naposljetku, poticajno razredno ozračje služi učenicima da ostvare osobno zadovoljstvo i osjećaj pripadnosti u kojem ne manjka povjerenja, potpore, razumijevanja, strpljenja i pomoći.

2. DEFINICIJE PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I ALTRUIZMA

2.1. Prosocijalno ponašanje

Ono što je zajedničko postupcima koji se odnose na darivanje novca u dobrotvorne svrhe, suradnju s drugima, pružanje pomoći nekome u nevolji, suosjećanje i empatija te ljubaznost prema drugima je to što su upućeni drugim ljudima i što imaju pozitivne posljedice za druge. Takvi postupci odlika su prosocijalnoga ponašanja (Raboteg-Šarić, 1993). U najširem smislu, prosocijalno ponašanje definira se kao intencionalno ponašanje koje ima pozitivne posljedice za druge ljude. Prosocijalno ponašanje uključuje blagonaklonost, ljubaznost, materijalno pomaganje i moralnu podršku, empatiju i altruizam (Eisenberg i Miller, 1987; prema Raboteg-Šarić, 1993). Također, uz termin prosocijalnog ponašanja vezuje se i posebna skupina takvih postupaka – pružanje pomoći (*helping behaviour*) (Raboteg-Šarić, 1993). Pružanje pomoći se ne mora odnositi na složen proces; to jednostavno može biti i pridržavanje vrata nekoj osobi, koja nosi puno knjiga ili vrećica, da može lakše proći kroz ista kao i pomoć starijoj osobi prilikom prelaska pješačkog prijelaza (Clarke 2003). Međutim, pomaganje je samo jedan aspekt prosocijalnog ponašanja za koji Batson (1998; prema Clarke, 2003) vjeruje da je to širok raspon postupaka namijenjenih za dobrobit jednog ili više ljudi ne uključujući sebe – ponašanje kao što je pomaganje, utjeha, dijeljenje i suradnja. Motivi prosocijalnog ponašanja mogu biti uzrokovani unutarnjim i vanjskim motivima. Unutarnji motivi se odnose na nesebične čine koji u konačnici imaju osjećaj za brigu i sućut prema drugome dok se vanjski motivi odnose na sebične čine koji za cilj imaju dobivanje neke nagrade.

2.2. Altruistično ponašanje

Drugi pojam koji se često veže uz prosocijalno ponašanje je i altruistično ponašanje, odnosno altruizam koji se odnosi na nesebično pružanje pomoći. Sve dok netko prosocijalno djeluje, odnosno dobrovoljno, može se tvrditi da namjerava pomoći drugome. Međutim, motivi takvog djelovanja mogu biti uzrokovani različitim čimbenicima kao što je stvarna želja da se nekom pomogne koja se odnosi na istinsku brigu prema nekome ili pak vanjski motivi koji bi za cilj imali oblik nagrade, očekivanje da će osoba kojoj se pomogne tu pomoć jednog dana i uzvratiti i slično. Stoga, da bi se moglo govoriti o prosocijalnom ponašanju kao altruističnom ponašanju u obzir treba uzeti i motive ponašanja, a ne samo posljedice. Različite definicije altruizma uglavnom govore o tome da je altruistično ponašanje poseban oblik pružanja pomoći koji se od prosocijalnog ponašanja razlikuje u širem smislu (Raboteg-Šarić, 1993). Altruizam

je ponašanje poduzeto radi dobrobiti drugih, bez očekivanja izvanjskih nagrada (Macauley i Berkowitz 1970, str. 3, prema Raboteg-Šarić, 1993, str. 14). Eisenberg i Mussen (1989; prema Brajša-Žganec, 2003) altruizam definiraju kao dobrovoljne aktivnosti koji za cilj imaju pomoći drugome. Oni potiču iz unutarnje motivacije kao što je briga i sućut za druge, a ne želja za dobivanjem neke izvanjske nagrade. Ono što određuje je li neki prosocijalni čin altruistički ili ne je motiv na kojem se temelji neko ponašanje. Međutim, te motive je vrlo teško procijeniti. (Brajša-Žganec, 2003). Stoga je gotovo nemoguće govoriti o prosocijalnom ponašanju bez referiranja na altruistično ponašanje i obrnuto.

2.3. Različita teorijska tumačenja prosocijalnog ponašanja

Raboteg-Šarić (1995) navodi da ukoliko se smatra da motivacija u osnovi prosocijalnog ponašanja određuje je li neki postupak altruističan ili ne, mnogi istraživači nastoje utvrditi bitne činitelje koji motiviraju prosocijalno ponašanje i koji mogu objasniti odnose brojnih varijabli. Nadalje, dodatna poteškoća u postizanju teorijske sinteze je i „psihologija psihologa“ (Grzelak i Derlega, 1982; prema Raboteg-Šarić, 1995). Dakle, za neke psihologe prosocijalno znači nešto što je dobro za druge ljude, a ujedno odražava i istinski altruizam, te se to nastoji i dokazati. S druge strane, prosocijalno ne mora nužno značiti nešto dobro, često može biti izraz egoizma i stoga se nastoji utvrditi je li motivacija u osnovi takvih postupaka egoistična.

3. RAZVOJ PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I ALTRUIZMA

Prosocijalno ponašanje počinje se manifestirati vrlo rano u životu djeteta i to već u dojenačkoj dobi. Sukladno dobi povećava se učestalost i složenost prosocijalnog ponašanja što znači da starija djeca u većoj mjeri manifestiraju prosocijalna ponašanja od mlađe djece (Brajša i sur., 1991; Eisenberg i Mussen, 1989; Raboteg-Šarić i sur., 1994; prema Brajša-Žganec, 2003). Na prosocijalno ponašanje osim nasljednih čimbenika veliku ulogu ima i kultura kojoj dijete pripada. Isto tako, važni čimbenici koji uvjetuju postojanje prosocijalnog ponašanja povezani su i s kognitivnim i moralnim razvojem, a posebno s razvojem empatije (Brajša-Žganec, 2003). Prosocijalno ponašanje svakako su pokazatelj dječjeg kompetentnog ponašanja i dobrog socioemocionalnog funkcioniranja (Brajša-Žganec, 2003, str. 49).

S druge strane, govoreći o okolinskim čimbenicima za razvoj altruizma, nailazi se na identične uzroke. Raboteg-Šarić (1993) govori da u kolikoj će se mjeri altruizam razviti ovisi o prirodi i evoluciji sociokulturalnog sustava koji djeluje na motivaciju i ponašanje ljudi. Evolucija altruizma ovisi o tome koliko ljudi stječu osjećaje za empatiju koji se mogu steći u sredinama koje nagrađuju takvu vrstu osjećaja. Sociobiološko gledište pretpostavlja genetsku osnovu altruističnog ponašanja, dok sociokulturalno naglašava društvenu strukturu i norme koje su se razvile kroz naraštaje, a koje olakšavaju učenje altruističnog ponašanja (Raboteg-Šarić, 1993, str. 20). Prema tradicionalnoj psihoanalitičkoj školi dijete kroz proces identifikacije s roditeljima internalizira prosocijalne tendencije koje postaju dio super ega. Međutim, Neofreudovci i ego-psiholozi smatraju da se pozitivno ponašanje razvija kao posljedica odnosa djeteta i majke i uspješnog rješavanja konflikata u ranim fazama razvoja (Raboteg-Šarić, 1993).

4. KONTEKST ZAJEDNICE U RAZVOJU PROSOCIJALNOG PONAŠANJA

Zajednica je skupina pojedinaca kojima je uistinu stalo do svakog člana zajednice i koji zajedno mogu postići ono što sami ne bi mogli. Povijesno gledajući, zajednica reprezentira opći socijalni kontekst u kojem ljudi proživljavaju svoj život. Nadalje, zajednica je ono što ostaje od središnje važnosti za socijalni i emocionalni razvoj djece (Katz i McClellan, 1997). Izostanak osjećaja pripadnosti zajednici može ostaviti značajan trag na djetetov socijalni (Coleman, 1990; prema Katz i McClellan, 1997) i neurološki (Goleman, 1995; prema Katz i McClellan, 1997) razvoj.

4.1. Obitelj – prva društvena grupa

Istraživanja su pokazala da je za uspješnu socijalizaciju djeteta i razvoj zdrave ličnosti temeljan odnos između roditelja i djeteta (Sremić i Rijavec, 2010). Obitelj je prva društvena grupa u kojoj se dijete nalazi nakon rođenja te samim time u njoj i stječe prva iskustva, formira stavove, razvija svoje osobne potencijale i interpersonalne odnose koji se razlikuju od svih ostalih odnosa sa članovima grupa kojima će u životu pripadati (Lacković-Grgin, 1982; prema Sremić i Rijavec, 2010). Obiteljsku zajednicu čini složen odnos između članova obitelji koji ujedno ostvaruju brojne socijalne odnose izvan svojih obitelji (Klarin, 2006).

Stil roditeljstva je upravo ono što utječe na djetetove osobine ličnosti te samim time se dolazi do zaključka kako upravo obitelj ima vrlo važnu ulogu u razvoju djeteta. Brajša-Žganec (2003) govori o tome da roditelji svojim ponašanjima i reakcijama uče djecu kako primjereno izražavati emocije, tumačiti tuđa emocionalna ponašanja te kako i kada inhibirati i upravljati vlastitim emocijama.

Isto tako, Brajša-Žganec (2003) navodi da su roditelji najvažniji izvor socijalizacije te da na različite načine utječu na dječje reakcije u emocionalnim situacijama kao i na emocionalnu i socijalnu kompetenciju djece. Roditeljske pozitivne reakcije mogu imati direktan utjecaj na dječju emocionalnu kompetenciju. Naime, majke koje pokazuju pozitivne emocije imaju djecu koja su emocionalno kompetentnija i sklonija izražavanju pozitivnih emocija (Denham, 1997; prema Brajša-Žganec, 2003). Djeca koja su više emocionalna usklađena u odnosu s majkom, više su prosocijalno usmjerena i manje agresivna (Oppenheim i sur., 1997; prema Brajša-Žganec, 2003) dok djeca s najnižim rezultatom emocionalnog razumijevanja imaju majke koje

pokazuju najviše ljutnje (Denham i sur., 1994b; prema Brajša-Žganec, 2003). J. Bowlby pretpostavlja da odnos koji dijete gradi s roditeljima, a posebno odnos koji gradi s majkom, znatno utječe na formiranje internalnog radnog modela, na njegov emocionalni i socijalni razvoj (Klarin, 2006).

Maccoby i Martin (1983; prema Brajši-Žganec, 2003) navode da postoje dvije temeljne dimenzije roditeljstva koji se nazivaju emocionalnost i kontrola. Dimenzija emocionalnosti proteže se od hladnoće i odbijanja djeteta do topline i prihvaćanja djeteta, a dimenzija kontrole se pak proteže od slabe roditeljske kontrole do čvrste roditeljske kontrole. Pomoću ove dvije dimenzije klasificiraju se roditeljski stilovi ponašanja koji se odnose na autoritativni, popustljivi ili permisivni, autoritarni ili autokratski te indiferentni ili zanemarujući roditeljski stil. (Maccoby i Martin, 1983, Schaffer, 2000; prema Brajši-Žganec, 2003). Autoritativni roditeljski stil očituje se kombinacijom emocionalno toplog odnosa s djetetom te visokom razinom kontrole nad djetetom. Suprotno tome, popustljivom ili permisivnom roditeljskom stilu također nalikuje emocionalna toplina, ali i niska razina kontrole nad djetetom. Nadalje, autoritarni ili autokratski roditeljski stil je kombinacija visoke razine kontrole i emocionalne hladnoće. Suprotno tome je indiferentni ili zanemarujući roditeljski stil koji se očituje niskom razinom kontrole i emocionalnom hladnoćom.

Roditeljski stil ponašanja prema djetetu koji obilježava kombinacija brižnosti i intenzivnog nadzora ili kontrole, kao i dobra komunikacija, interakcija i toplina, vodi visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije u adolescenciji (Brown i sur., 1993; Raboteg-Šarić i sur., 2001; Steinberg i sur., 1994; prema Brajši-Žganec, 2003). S druge strane, roditeljsko odbijanje i kontrola povezani su s razvojem dječje depresije i anksioznošću u kasnijoj dobi (Dusek i Danko, 1994; prema Brajši-Žganec, 2003). Dakle, prihvaćanje i kontrola u smislu nadzora nad djecom dvije su temeljne dimenzije roditeljskog stila (Brajša-Žganec, 2003). Katz i McClellan (1997) osvrću se na to da socijalno kompetentna i samostalna djeca najčešće potječu iz obitelji u kojima vlada ravnoteža između bliskosti i rezerviranosti kao i obitelji u kojima se miješaju toplina i nadzor. Prema tome, autoritarni stil se nekoliko puta dokazao kao onaj koji kod djece razvija osobine poput dobrog prijatelja, odgovornosti, socijalne kompetencije (Baumrind, 1991; prema Brajši-Žganec, 2003). Takva djeca su nezavisna, samopouzdana i posjeduju sposobnosti inhibicije vlastitog ponašanja. Jasno je da su roditeljska toplina, briga i potpora odnos koji je pozitivan i poželjan u odgoju, dok su kazna, zahtjevnost i zanemarivanje odnos koji je nepoželjan i ima negativne posljedice za razvoj djeteta (Fisher,

Leve, O'Leary i Leve, 2003; prema Klarin, 2006) općenito kao i za razvoj djeteta u smislu razvijanja prosocijalnog ponašanja.

Odbijena djeca svoje nezadovoljstvo i neprijateljstvo generaliziraju pa iste osjećaje pokazuju i u drugim socijalnim okruženjima (Klarin, 2006). Takvi negativni osjećaji onemogućuju da dijete formira kvalitetne prijateljske odnose i naposljetku rezultiraju negativnom socijalnom kompetencijom (Deković i Raboteg-Šarić, 1997; prema Klarin, 2006). Važnu ulogu u razvijanju socijalne kompetencije djeteta ima i međusobno roditeljsko slaganje kao i sličnost u njihovom odgojnom stilu. Naime, slaganje obaju roditelja u kontroli kao važnoj dimenziji roditeljskom ponašanja povezano je s učiteljskim i vršnjačkim procjenama socijalne kompetencije (Lindsey i Mize, 2003; prema Klarin, 2006).

4.2. Prijateljstvo i odnosi s vršnjacima

Vršnjačka skupina je skupina osoba ujednačene dobi, socijalnog statusa i interesa te je prema tome vrlo važna u svim oblicima razvijanja odnosa, komunikacije i socijalizacije. Vršnjačke skupine također mogu biti dijade najboljih prijatelja, male grupe bliskih prijatelja ili parova, ali i skupine u kojima nema prijateljskih odnosa (Bouillet, 2010).

Osjećaj pripadanja vršnjačkoj skupini uvelike pridonosi kvalitetnijoj socijalnoj integraciji djece zbog toga što dijete većinu svog vremena provodi upravo s vršnjacima. Smatra se da osjećaj društvene pripadnosti i potpore dovodi do usvajanja društvenih vrijednosti i ciljeva (Connell & Wellborn, 1991; Ford, 1992; prema Wentzel, 1998). Također, u vršnjačkoj skupini dijete zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, stječe socijalne vještine, uči pomagati, dijeliti i surađivati (Klarin, 2006, str. 56) što naposljetku vodi do prosocijalnog ponašanja. Potrebu za pripadanjem dijete zadovoljava u skupini vršnjaka putem prihvaćenosti ili poželjnosti (Asher i sur., 1996; prema Klarin 2006, str. 57), dok potrebu za bliskošću i intimnošću zadovoljava u odnosu s jednim prijateljem (Klarin 2006, str. 57). Prema Schwarzu (1972; prema Katz i McClellan, 1997) važnost ranog odnosa s vršnjacima se može se primijetiti i po tome što se predškolska djeca osjećaju poprilično opušteno u situacijama prisustva nekog drugog djeteta, čak iako ga ne poznaju.

Nadalje, Sullivan (1953; prema Klarin, 2006) pretpostavlja da prijateljstvo utječe na razvoj empatije, procjenu interesa, očekivanja, sliku o sebi i emocionalnu usamljenost. Prijatelj je dijete u kojeg se ima povjerenje, koje je spremno za suradnju, pruža zaštitu i potporu i ono koje suosjeća. Iskrenost i osjećajnost raste paralelno s dobi djeteta (Sharabany, 1994a; prema Klarin,

2006), a promjene na socijalnom planu rezultat su kognitivnog razvoja, odnosno razvoja sposobnosti razlikovanja vlastite perspektive od perspektive drugoga, što djetetu omogućuje sagledavanje događaja iz perspektive drugoga, a time i razvoj suosjećanja koje čini temelj pomaganju, suradnji i dijeljenju (Klarin, 2006).

Vještina suradnje među vršnjacima je važna socijalna kompetencija koja je odgovorna za razvoj ostalih međusobno povezanih sposobnosti (Bouillet, 2010) od kojih je između ostalog i prosocijalno ponašanje. Prijateljstvo i odnosi s vršnjacima čine posebnu dimenziju dječjeg socijalnog života. Vršnjački odnosi uvelike utječu na formiranje slike o sebi, u percepciji socijalne potpore, emocionalnoj sigurnosti te naposljetku zadovoljstvu životom. Prijatelji su ti koji pružaju instrumentalnu i emocionalnu potporu kao i što su prijatelji ti kojima će se dijete povjeriti i s kojima će dijeliti najintimnije teme. U samim počecima prijateljstvo se odnosi na zajedničko igranje i dijeljenje igračaka, međutim s vremenom se ono pretvara u odnos povjerenja i potpore, odnos u kojem vlada duboko samootkrivanje, suradnja i lojalnost. Prijateljstvo i iskustvo u vršnjačkoj skupini kontekst je koji djetetu pruža mogućnost za učenje i stjecanje iskustva koja se razlikuju od onih iskustava i socijalnih odnosa kojima je dijete izloženo u roditeljskom domu (Klarin, 2006).

Međutim, s obzirom na to da se potreba za prijateljstvom javlja nakon potrebe za prihvaćanjem, pretpostavlja se da uspješnost prijateljskih odnosa ovisi o prijašnjim iskustvima djeteta u grupnim odnosima (Sullivan, 1953; prema Klarin, 2006) kao što je obitelj koja predstavlja djetetovu prvu društvenu grupu. Također, roditelji su ti koji izravno ili neizravno utječu kojoj će vršnjačkoj skupini dijete pripadati. Roditelji biraju mjesto stanovanja (čime posredno biraju i susjedstvo), vrtić koji će dijete pohađati i hoće li ga pohađati, školu koju će dijete pohađati te vjerske, kulturne i druge organizacije u kojima sudjeluju zajedno sa svojom djecom. Isto tako, roditelji potiču razvoj određenih osobina ličnosti i oblika ponašanja te samim time utječu na to s kim će se njihovo dijete družiti. Dakle, skupina vršnjaka ne djeluje u smjeru stvaranja potpuno novog ponašanja, nego pojačava postojeću dispoziciju na temelju koje je dijete pristupilo određenoj skupini (Bouillet, 2010).

4.3. Škola i razredno ozračje

Školsko okruženje odnosi se na izvor različitih oblika interakcije koje su izvor čitavom nizu različitih dječjih iskustava. Školsko okruženje također pripada prirodnom okruženju u kojem dijete obavlja različite aktivnosti kao što je igranje, učenje, druženje s vršnjacima te

komunikacija s autoritetom koji mu nije roditelj (Klarin, 2006). Pianta (1999, str. 5; prema Klarin, 2006) školu definira kao kontekst razvoja u kojem se odvija interakcija između djeteta i učitelja, koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece. Sukladno tome, Lunnenburg (1983; prema Domović, 2004) navodi da je utvrđena pozitivna veza između humanističkog školskog ozračja i motivacije učenika, njegove koncentriranosti na zadatak, rješavanja problema i ozbiljnosti u učenju.

Cilj je školovanja razvoj cjelovite osobe što podrazumijeva njegov intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj (Božić, 2013). Nadalje, Ledić (1996; prema Domović, 2004) navodi da se novijim nastojanjima o razvoju škole može reći da je škola prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja. Tim konceptom škola poprima i ulogu stvaralačkog mišljenja, inovativnosti i kreativnosti, emancipacije, razvoja socijalne kompetencije te demokratske kulture ponašanja. Samim time se u okviru ovakvog načina promišljanja eksplicitno naglašava i važnost školskog, razrednog te nastavnog ozračja kao neophodnih čimbenika u ostvarivanju novih zadaća škole (Domović, 2004). Školsko ozračje ne smije biti kritično prema svakom koraku učenika, nego za cilj ima razviti učenikove kreativne potencijale (Previšić, 1999, str. 11; prema Domović, 2004).

Školsko ozračje se ogleda u doživljaju i zadovoljstvu svih sudionika kao i njihovu osjećaju pripadnosti školi i razredu. Na važnost koncepta školskog ozračja upozorila su i istraživanja učinkovitosti škola kao i pokreti za unapređivanje škola koji su se razvili 70-ih i 80-ih godina. Gotovo sva istraživanja učinkovitih škola došla su do zaključka da je školsko ozračje jedno od ključnih determinanti učinkovitosti (Domović, 2004). Scheerens i Bosker (1997, str. 112; prema Domović, 2004) ističu da su u povijesti istraživanja učinkovitosti škole naglašene tri ključne sastavnice školskog ozračja: atmosfera reda, orijentacija prema postignuću i iskustvo opće „dobrote“ u svim vrstama međuljudskih odnosa i zadovoljstvo koje ono daje učiteljima i učenicima. Isto tako, Purkey i Smith (1983, str. 441; prema Domović, 2004) zaključuju da na šanse učenika za uspjeh u učenju kognitivnih vještina značajno utječe školsko ozračje. Sukladno tome, smatra se da bilo koja strategija promjene, kojoj je cilj boljitak škole, mora započeti upravo s promjenom školskog ozračja (Domović, 2004). Školsko ozračje podrazumijeva pozitivne socijalne odnose u školi, razvijanje socijalnih vještina, upravljanje sukobima, sigurnost učenika, podupiranje zdravih radnih uvjeta u školi, poboljšanje uvjeta školovanja učenika, aktivan utjecaj učenika i roditelja na školski život i razvoj škole (Jurčić, 2012, str. 31). Također, školsko ozračje čini ustrojstvo škole kao suradništvo između učitelja, stručne službe, učenika i roditelja te suradnja s društvenim partnerima (Jurčić, 2012).

Isto tako, ono što uvelike utječe na emocionalni i socijalni razvoj učenika je i razredno ozračje (Božić, 2013). Razred je ona jedinica institucionaliziranog odgojnog djelovanja gdje se to djelovanje najintenzivnije odvija (Bratanić, 1991, str. 111). U pozitivnom razrednom ozračju, učenici razumiju vrijednost učenja i osjećaju se sigurnima jer se ne ugrožava njihova emocionalna sigurnost i samopoštovanje (Rijavec, 1997; prema Božić, 2013). Da bi učenici mogli surađivati jedni s drugima, razvijati sposobnosti i potrebu za novim znanjima razredno ozračje bi trebalo biti toplo, afirmativno i podržavajuće (Božić, 2013). Pozitivno, prijateljsko i suradničko ozračje može smanjiti napetosti i disciplinske probleme (Miljević-Ridički, Maleš i Rijavec, 2001; prema Božić, 2013, str. 93). Organizirane i pomno osmišljene aktivnosti ili pojačavanje razrednog osjećaja „svi za jednog jedan za sve“ vrlo su važni i variraju sukladno dobi djece. Na taj način, djeca razvijaju sve jači osjećaj zajednice (Katz i McClellan, 1997).

4.3.1. Uloga učitelja

Jedna od determinanti razrednoga ozračja je i učiteljeva potpora. Osvrćući se na konstataciju učitelja u prošlosti zaključuje se da je došlo do velikih promjena u očekivanju koja se postavljaju pred suvremenog učitelja. Od nekadašnjeg učitelja tražilo se znanje i stručnost iz područja koje poučava, međutim danas se od učitelja ne traži samo znanje, nego i vještine prenošenja znanja, vještine uspostavljanja odnosa, vještine detektiranja i rješavanja problema, fleksibilnost ponašanja u različitim situacijama, suosjećanje, empatija i druge socijalne vještine (Klarin, 2006). Od suvremenog nastavnika očekuje se posjedovanje socijalnih i komunikacijskih vještina koje predstavljaju osnovu uspješnog upravljanja razredom, rješavanja različitih problema kao što su problemi nediscipline i problemi u komunikaciji s djecom koja pokazuju određene probleme u ponašanju (Goldstein, 1995; prema Klarin, 2006).

Socijalne kompetencije učitelja izravno rezultiraju njegovim ponašanjem u radu s učenicima, a očituju se u sposobnostima empatije, pravednosti, dosljednosti, pouzdanosti, skrbnosti, savjesnosti, spremnosti za preuzimanje odgovornosti, sposobnost za vrednovanje i samovrednovanje, fleksibilnosti. Isto tako, ogledaju se i u socijalnim umijećima kao što su sposobnost za suradnju i timski rad, ljubaznost, sposobnost rješavanja sukoba te tolerancije (Jurčić, 2012). Također, umjetnost uspostavljanja odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i školskim menadžmentom u središtu je pedagoške dimenzije socijalne kompetencije učitelja (Brust Nemet, 2018). Međutim, ne treba izostaviti i umijeća uspostave odnosa s učenicima kao što su autoritet, pristupačnost, uvažavanje, komunikativnost, vedro raspoloženje, smisao za humor, rješavanje zajedničkih problema i sl. Nadalje, ukoliko učitelj posjeduje takve socijalne

kompetencije, nema sumnje da će se one prepoznati i odraziti u radu s učenicima koji će tada izrasti u osobe koje se mogu skrbiti o sebi i o drugima, slušati i razumjeti druge, surađivati, inhibirati agresivna ponašanja prouzrokovana ljutnjom, nenasilno rješavati sukob, biti pravedni i odgovorni (Jurčić, 2012). Isto tako, od suvremene nastave se očekuje da bude atraktivna i zanimljiva, u skladu s interesima, vještinama i sposobnostima djece (Buljubašić-Kuzmanović, 2015).

Buljubašić-Kuzmanović (2015) navodi da su još su Platon i Aristotel raspravljali o ulozi učitelja i metodama poučavanja te da se u razdoblju humanizma i renesanse u velikoj mjeri poticao razvoj ljudskih vrлина kao što su suosjećajnost i empatija, razumijevanje, hrabrost, ponos, rasuđivanje, elokventnost i ljubav prema čestitosti. Učiteljeva podrška povezana je s učenikovim izvještajima o ostvarivanju ciljeva koji se odnose na razvoj prosocijalnog i odgovornog ponašanja, razvoj unutarnjih vrijednosti i samopoimanja (Felner et al., 1985; Goodenow, 1993; Hatter, 1996; Marjoribanks, 1985; Midgley et al., 1989; Wentzel, 1994; prema Wentzel, 1998).

Učitelj je taj koji svjesno i planski pridonosi učenikovoј socijalizaciji (Jurčić, 2012). Prema tome, Jurčić (2012) govori o važnosti organiziranja pedagoških radionica pomoću kojih se kreiraju nastavne situacije koje potiču razvoj socijalnih kompetencija učenika i koje su pogodne za razvoj socijalnih kompetencija jer potiču razmišljanje, osvješčivanje kao i razumijevanje vlastite osobnosti i odnosa s drugima (Čudina-Obradović, 1995; prema Jurčić, 2012). Uloga učitelja ili voditelja je upravo olakšavanje i poticanje razmjene iskustava djece zbog toga što radionice omogućuju iskustveno učenje ne samo o sebi, nego i o drugima kao i svijetu (Bognar i sur., 2000).

5. VAŽNOST PEDAGOŠKIH RADIONICA

Radionica je naziv za specifičan oblik grupne interakcije (Bognar i sur. 2000). To je mjesto i način rada u odgoju i obrazovanju, a posebno se odnosi na nastavni proces u kojem su svi aktivni (Ivanek, 2003). Pomoću pedagoških radionica učitelj stvara preduvjete emocionalnom, kognitivnom i socijalnom razvoju učenika te samim time prevenira moguće teškoće u ponašanju i funkcioniranju unutar razreda (Janković, 1996; prema Jurčić, 2012) i pogoduje razvoju prosocijalnog ponašanja kod učenika. Na radionicama se ostvaruju kooperativne igre i suradničke aktivnosti koje njeguju pozitivan pristup sebi, stvaralaštvo te suradnju s drugima (Buljubašić-Kuzmanović i Vilić-Kolobarić, 2003). Nadalje, ako učitelj primijeti da pojedini učenici u razredu pokazuju određeni vid neprihvatljivog ponašanja, problem može riješiti organiziranjem pedagoške radionice (Jurčić, 2012). Kod pedagoških radionica naglasak nije na ishodu ili na rezultatu nego na samom procesu, odnosno na načinu na koji se odvija određena radionica. Tijekom tog procesa podjednako se apelira i na osjetilne, emocionalne i moralne funkcije djeteta, a ne samo na one intelektualne. Sukladno tome, pedagoške radionice doprinose cjelovitom osobnom rastu i razvoju (Bognar i sur., 2003).

Međutim, treba imati na umu da je za ostvarivanje bilo kakvog cilja potrebna kontinuiranost. U slučaju razvijanja socijalnih kompetencija nije dovoljno organizirati samo jednu pedagošku radionicu. Vjerodostojni rezultati mogu biti vidljivi tek nakon kontinuiranog organiziranja i provođenja aktivnosti koje za cilj imaju potaknuti prosocijalno ponašanje.

5.1. Ciljevi pedagoških radionica

Cilj pedagoške radionice je aktivno uključivanje svih sudionika u analizu, raspravu i donošenje odluka za budući rad (Ivanek, 2003). Ciljevi pedagoških radionica odnose se na postizanje pozitivnih promjena u socijalizacijskom procesu koji je poprimio pogrešan tijek, stvaranje pozitivne slike o sebi, razvoj sigurnosti i prilagođenosti uvjetima života i rada u razrednom odjelu i slično (Jurčić, 2012). Rad u pedagoškoj radionici pridonosi stvaranju ozračja suradnje u kojoj učenici mogu jasno izreći svoje želje i potrebe, kako se osjećaju i što žele i koja je nužna za osiguravanje plodnog tla za postavljanje kratkoročnog i dugoročnog cilja za koju se učitelj najčešće dogovara s učenicima u učionici (Ivanek, 2003). Učenici na pedagoškim radionicama imaju priliku obratiti veću pozornost na ono što i kako drugi govore kao i da slušaju druge. Također, učenici imaju više mogućnosti za izražavanjem, odobravanjem i iskazivanjem osjećaja za postavljanje pitanja te traženje odgovora ili dodatnih pojašnjenja.

Cjelokupni rad pedagoške radionice odvija se u opuštenom ozračju koji je prožet humorom, a katkada i burnim izražavanjem emocija. Također, rad u pedagoškim radionicama obiluje karakteristikama i elementima iz svakodnevnog života te neformalnog učenja što ga čini posebno vrijednim. Isto tako, razmjena mišljenja, iskustava i znanja kao i sudjelovanje u pripremanju materijala za rad može biti dobra priprema i vježbanje za nastavni proces (Ivanek, 2003). Upravo na taj način, učitelj svjesno i planski pridonosi učenikovoј socijalizaciji (Jurčić, 2012).

Ostvarenje planiranih aktivnosti vezano je upravo uz pedagošku radionicu koja čini poseban oblik grupne interakcije i koja je zasnovana na iskustvenom, cjelovitom i socijalnom učenju (Buljubašić-Kuzmanović i Vilić-Kolobarić, 2003).

5.1.1. Iskustveno učenje

Iskustveno učenje odnosi se na kreiranje situacija u kojima dijete doživljava određene sadržaje pomoću metode „vlastite kože“ što se postiže igrom, simulacijom i akcijom (Bognar i sur., 2000). Prva i najvažnija osoba koja ima koristi od iskustvenog učenja je dakako učenik (Schwartz, 2012). Iskustveno učenje učenicima pruža priliku za iskustvom iz prve ruke što rezultira bogatijem i smislenijem razumijevanju samog koncepta radionice i način na koji će ona djelovati u stvarnom životu. To se događa u situacijama kada su učenici uključeni u aktivnosti rješavanja nekakvog problema i kada analiziraju, dijele iskustva, raspravljaju i razmišljaju o osobnim reakcijama. Iskustvenim lekcijama utječe se na oblikovanje učenikovih uvjerenja o sebi te mogu dovesti do značajnih uvida o samome sebi što uključuje i veću svijest o vlastitim perspektivama kao i poboljšanje svijesti o iskustvima drugih (Slavich i Zimbardo, 2012; prema Kolb i Kolb, 2017). Samim time, o iskustvenom učenju može se govoriti kao holističkom načinu učenja kojem je cilj odgojno i obrazovno učenje.

Iskustveno učenje može se podijeliti u dvije glavne kategorije: učenje na terenu i učenje u učionici. Učenje na terenu je najstariji i najuredeniji oblik iskustvenog učenja. Ono uključuje stažiranje, praktikume i kooperativno obrazovanje. S druge strane, učenje u učionici može poprimiti mnoštvo oblika uključujući igranje uloga, igre, studije slučaja, simulacije prezentacije te različite vrste grupnog rada (Schwartz, 2017).

Iskustveno učenje je usmjereno na proces, a ne na ishode. S druge strane, cjelovito učenje podrazumijeva proces koji integrira sve psihofizičke funkcije djeteta, a koje se odnose na pokret (tjelesno izražavanje), osjetilnost (vid, dodir, sluh itd), emocije i sjećanja, volju, maštu i

spoznaju (intelekt i intuiciju). Takvo učenje se odnosi na razumijevanje činjenica s razumijevanjem sebe i drugoga. Nadalje, socijalno učenje podrazumijeva grupnu interakciju i komunikaciju u kojoj se dijele iskustva te se povećava dječja osjetljivost na tuđe emocionalne doživljaje, razvija suradnja, suosjećanje i tolerancija, odgovornost i briga za sebe kao i odgovornost i briga za druge (Bognar i sur., 2000).

5.1.2. Suradničko učenje

Čovjek je društveno biće, stoga ne čudi da dijete svoje potrebe zadovoljava kroz interakciju s drugima. Suradnja se generalno odnosi na onaj odnos koji ima za cilj zadovoljiti potrebu svakog sudionika. Sukladno tome, suradničko učenje (Gokhale, 1995) odnosi se na metodu poučavanja u kojoj učenici zajednički rade u malim skupinama s ciljem ostvarivanja zajedničkih ishoda. U skupini, učenici su odgovorni ne samo za vlastito učenje i napredak, nego i na učenje ostalih članova te skupine. Dakle, uspjeh jednog učenika pomaže drugim učenicima u postizanju uspješnosti. Nadalje, radeći u skupinama, učenici međusobno traže razumijevanje, rješenje, značenje ili stvaraju nove koncepte (Smith i MacGregor, 1992).

Također, suradničkim učenjem razvijaju se i socijalne kompetencije poput suosjećanja, empatije, komunikativnosti, suradnje i prilagođenosti. S obzirom na to, suradničkim učenjem postiže se jačanje individualne motiviranosti i volje za napretkom, javlja se odgovornost prema drugima, poboljšava se komunikaciji u grupi, razvijaju se prijateljski odnosi prema članovima određene skupine, povećava se grupna učinkovitost i djelotvornost te se postižu bolji i kvalitetniji aspekti rješavanja socioemocionalnih problema članova određene skupine (Hare, 1976; Bašić i sur., 1994; prema Kadum-Bošnjak, 2011).

Prema brojnim istraživanjima suradničko učenje okarakterizirano je kao odnos u kojem vlada prijateljstvo i u kojem se povećava osjetljivost i odgovornost za zajednički cilj te odnos u kojem je komunikacija otvorena i dvosmjerna, a postignuća u učenju su bolja. Suradničkim aktivnostima jačaju se pozitivni odnosi među učenicima i unaprjeđuje se prihvaćenost neprihvaćenih pojedinaca, jačaju se socijalne kompetencije učenike, a samim time i njihov prosocijalni stav (Peko i sur., 2003; prema Peko, Sablić i Livazović 2006). Dakle, suradničko učenje pridonosi učinkovitijem usvajanju znanja i vještina u različitim područjima, potiče najmanje motivirane i neuspješne učenike, (Lloyd, 1998), potiče razvoj kritičkoga, kreativnoga i logičkoga mišljenja (Meredith i sur., 1998), povećava motivaciju i ustrajnost učenika u učenju (Slavin, 1995, 1999) potiče bolje odnose među učenicima ne samo za vrijeme rada nego i u

drugim situacijama (Johnson i Johnson, 1998), unaprijeđuje različite socijalne vještine (Storm i Storm, 1998) jača samopouzdanje i samopoštovanje učenika, osobito je prikladno za uključivanje djece s teškoćama u razvoju (Gillies i Ashman, 2000.) (Peko, Sablić i Livazović 2006, str. 18).

6. VOĐENJE PEDAGOŠKIH RADIONICA

6.1. Učitelj – kreator radionice

Kao što je već navedeno, smisao pedagoške radionice temelji se na procesu, a ne na ishodu. Stoga je od velike važnosti osigurati atmosferu u kojoj se svaki sudionik radionice osjeća opušteno i prihvaćeno te u kojoj može slobodno izreći svoje mišljenje i stavove bez straha od omalovažavanja, zadirkivanja i odbijanja. U postizanju takvog ozračja veliku ulogu ima upravo učitelj, odnosno voditelj, kreator i organizator pedagoške radionice.

Međutim, uz sve te karakteristike, ne treba zanemariti i onu najvažniju – prijatelj. Voditelj radionice treba biti prijatelj kome se učenici mogu obratiti i povjeriti. Samo se na taj način može govoriti o pozitivnom, motivacijskom i prijateljskom ozračju koji je temelj uspješne pedagoške radionice. Voditelj se tijekom pedagoške radionice odriče uloge onoga koji zna više, koji ocjenjuje i koji poučava. Učenicima treba omogućiti da sami, kroz vlastiti doživljaj, dođu do svojih iskustava, razumijevanja i tumačenja vlastitih postupaka i reakcija kao i tuđih postupaka i reakcija, ali i postupaka učitelja. Prema Brust Nemet (2018) učitelji koji posjeduju visoki stupanj društvene inteligencije vješti su u uspostavljanju dobrih odnosa i stvaranju prijateljstava, razumijevanju i promišljanju namjera drugih te učinkovitoj komunikaciji s drugima, grupnim aktivnostima i suradnji.

Dakako, karakterizirajući učitelja kao prijatelja ne umanjuje se njegova autoritetna kompetencija. Uspješan učitelj voditelj pedagoške radionice je onaj koji je kompetentan održavati disciplinu na radionici kao i onaj koji na što uspješniji način uspijeva ostvariti planirane aktivnosti.

Od pedagoško kompetentnog učitelja očekuje se posjedovanje osobnosti prikladne za rad s učenicima kao i sposobnost stvaranja ugodne atmosfere u razredu i školi (Brust Nemet, 2018). Osim što se od učitelja voditelja očekuje pokretanje i organiziranje pedagoške radionice, očekuje se i da bude identifikator učenikovih potencijala, da savjetuje svoje učenike i da ih vodi prema ostvarivanju njihovih ciljeva uzimajući u obzir njihova individualna znanja, sposobnosti i vještine.

Prema Brust Nemet i Velki (2016) pedagoška kompetencija, kao jedna od ključnih kompetencija učitelja, uz znanje i vještine, također uključuje osobine ličnosti neophodne za kritičko promišljanje o sebi i obrazovnoj praksi, omogućujući promjenu i poboljšanje ponašanja

učitelja i oblikovanje kulturu poticajne škole. Samo pedagoški kompetentan učitelj može biti uspješan organizator, vođa, usmjerivač, posrednik, društveni integrator i reflektirajući praktičar koji je sposoban odgovoriti na izazove postavljene u suvremenoj školi. Kompetencije socijalnih, emocionalnih i obrazovnih učitelja iznimno su važne u kulturi suvremenog školskog kurikulumu jer samo kompetentni učitelj, s posebnim naglaskom na kompetencije nastavnika, može raditi s učenicima, kolegama i drugim partnerima u odgoju i obrazovanju.

Osnovno načelo je duhovna utemeljenost rada na kvaliteti života. Bez nje cijeli proces postaje sterilna tehnika (Bognar i sur., 2000, str. 22).

6.2. Pravila ponašanja

Kako bi se rad u pedagoškoj radionici ostvario prema planu i programu preporuča se sudjelovanje svih sudionika u stvaranju pravila ponašanja. Isto tako, dogovorena pravila se mogu iznova konstruirati za svaku novu radionicu. Pri tome je važno istaknuti kako se svi moraju pridržavati dogovorenih pravila ponašanja. Također, važno je naglasiti da se o onome što se dogodi na radionici ne prepričava, posebno u slučaju ako se govori o privatnom životu sudionika (Ivanek, 2003).

Bognar i sur. (2000;22) predlažu nekoliko osnovnih pravila ponašanja koje voditelji i sudionici mogu zajedno dogovoriti:

- Ovdje sam zato što JA to želim.
- Imaj povjerenja u PROCES.
- Ono što se ovdje govori ostaje među nama.
- Nema zadirkivanja.
- Nema vođa. Svi mogu biti voditelji.
- Svatko govori samo u svoje ime.

Nadalje, od osobite je važnosti da se i voditelji radionica pridržavaju dogovorenih pravila ponašanja. Također, voditelji radionica su ti koji trebaju nastojati dosljedno provoditi nenasilne metode i koncentrirati se na izbjegavanje moraliziranja, presuđivanja, dokazivanja, uvjeravanja i natjecanja. Etiku nenasilja koju voditelj podučava treba biti i etika koju on prakticira u svom svakodnevnom životu; to ne znači da voditelj predstavlja savršenu osobu, nego se odnosi na nastojanje da se postigne sklad između onoga što čini i onoga što govori. Također, voditelj treba biti svjestan kulturnih razlika, tradicije i vjerovanja svojih sudionika. Radionicu nisu mjesto za

promoviranje vlastitih osobnih stavova poput stavova vjere, nacije, spola, profesije i sl. (Bognar i sur., 2000).

Nadalje, sudionici u radionicama mogu doživjeti potresna iskustva. Toga se ne treba plašiti jer su to prirodne reakcije; sudionika treba pustiti da proživi ta iskustva i podijeli ih s drugima (Bognar i sur., 2000).

6.3. Prostor i oprema

U prostoru radionice, koji učitelj sam priređuje, klasični raspored učionice s tri reda stolaca i klupa preuređuje tako da stolce postavi u krug, a stolove pomakne uza zid. Sjedenje u krugu je takvo da omogućuje svima da gledaju jedni drugima u lice i da se svaki sudionik osjeća prihvaćenim. Za crtanje ili pisanje moguće je koristiti i pod učionice. Ploča se namjerno ne bi trebala koristiti zbog toga što svaka učionica ima zidove na koje se mogu staviti evaluacijski listići ili ono što su djeca u igri stvorila. Prostorija u kojoj se odvija radionica trebala bi biti vizualno ugodno ukrašena, trebala bi odisati stvaralaštvom i veselim ugođajem (Bognar i sur., 2000).

6.4. Tijek rada

Uobičajeno je pedagošku radionicu započeti s uvodnom igrom upoznavanja ili opuštanja dok se središnji dio odnosi na jednu do dvije aktivnosti koje predstavljaju glavnu temu radionice, a u završnom dijelu dolazi do igre kojom se cjelina zaokružuje. Metode kojima će se učitelj koristiti pri vođenju pedagoške radionice uvijek moraju biti u skladu s ciljevima te radionice. Stoga se savjetuje da voditelj ili učitelj prije svake radionice treba sebi postaviti pitanje zašto radi to što radi (Bognar i sur., 2000). Ivanek (2003) navodi da je temelj uspješnosti rada radionice učenikova spoznaja o njegovim zadacima i sadržaju rada. Također, Ivanek (2003) se referira na svoje iskustvo te zaključuje da je za optimalan rad radionice najpogodnija skupina od 12 sudionika.

7. STRATEGIJE RAZVOJA SASTAVNICA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U OKVIRU RAZVOJA PROSOCIJALNOG PONAŠANJA

Da bi se prosocijalno ponašanje kod učenika razvilo, učitelj bi se trebao koncentrirati na kontinuirani razvoj učenikovih socijalnih kompetencija kao što su pozitivna slika o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje, empatija, aktivno slušanje te poticati učenika na konstruktivno rješavanje sukoba.

Prema Ajduković i Pečnik (2000) socijalne kompetencije su naučeni oblici ponašanja koje je moguće uvježbati. One se uče spontano od najranijeg djetinjstva u kontekstu obitelji kao prve društvene grupe. Kasnije se utvrđuju ili mijenjaju kroz interakciju s ostalim grupama poput vršnjaka, škole, radne skupine i drugo.

Socijalna kompetencija prema Jurčiću (2012) se u razredu razvija komunikacijom koju čini relacija između učitelja i učenika, učenika i učitelja i učenika i učenika pa je prema tome razvoj socijalne kompetencije dvosmjernan proces u kojem učitelj djeluje na učenika kao i učenik na učitelja, odnosno oni zajedno uče rješavati sukobe i čine svoj život ljepšim. Đuranović (2007; prema Jurčić, 2012) navodi socijalne kompetencije koje učenik mora i treba razviti tijekom svog školovanja, a to su: humana i kvalitetna komunikacija, reguliranje emocija, primjereno reagiranje na stresne situacije, mirno i nenasilno rješavanje sukoba, tolerancija, međusobno uvažavanje, djelotvorno i odgovorno sudjelovanje u društvenom životu, preuzimanje odgovornosti za vlastite odluke, uvažavanje moralnih normi i razvijanja navika moralnog djelovanja te zadovoljavanje osobnih potreba na društveno prihvatljiv način.

7.1. Samopouzdanje i samopoštovanje djeteta

Samopouzdanje uključuje način na koji dijete vidi samo sebe i način na koji se dijete vrednuje – koliko je samo sebi važno, koliko može odlučivati o sebi i svojoj budućnosti te koliko misli da ima utjecaj na događanja oko sebe (Slunjski, 2013). Prema Humphreys (2003) postoje dvije glavne odrednice samopouzdanja: osjećaj da je dijete vrijedno ljubavi i osjećaj da je posebno. Ukoliko učitelj primijeti da je učenik stidljiv, plašljiv, iznimno tih, previše rezerviran ili pak željno pažnje gdje se ne odvaja od učitelja, ili agresivan i hvalisav, tada se govori o djetetu koje ne zna je li vrijedno ljubavi. Ukoliko je učenik uplašen, ukoliko ima strah od neuspjeha, lako se uzruja zbog pogrešaka, osjeća veliku tremu i nervozu prije školskog testa,

perfekcionista je, previše marljiv ili pak uopće ne piše domaće zadaće, tada se govori o djetetu koje sumnja u svoju sposobnost (Humphreys, 2003). S druge strane, samopoštovanje nastaje kao rezultat vlastitih prosudbi djeteta o sebi, ali i o mišljenjima drugih ljudi o njemu osobito onda ako se radi o ljudima koje voli i koje su mu važne (Slunjski, 2013).

Razvoj emocionalne inteligencije povlači i razvoj samopouzdanja, a emocionalna inteligencija prema Slunjski (2013) omogućuje prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te upravljanje njima na društveno prihvatljiv način. Dijete je potrebno učiti kako svoje emocije izražavati na prihvatljiv način, odnosno onaj način koji ne šteti ni njemu ni drugima oko njega. Samopouzdanje i potvrđivanje vlastite vrijednosti služi kao preduvjet međusobnog uvažavanja i konstruktivnog rješavanja konflikata (Ajduković i Pečnik, 1993) što je upravo i pokazatelj posjedovanja sposobnosti socijalne kompetencija. Također, samopouzdana osoba je osoba koja je aktivna i koja zna ostvariti ono što želi, a samim time je komunikativnija i zna ostvariti kvalitetnu i humanu interakciju s drugima.

7.1.1. Kako pomoći djetetu u razvijanju samopouzdanja?

Miljković (1996) se osvrće na najjače oruđe koje učitelj posjeduje za izgradnju djetetova samopouzdanja – ono što mu govori i kako mu govori. Učitelji su „čarobno zrcalo“ na temelju kojeg dijete stalno uči kakvo jest. Verbalne i neverbalne poruke koje se djetetu upućuju služe za oblikovanje njegove slike o sebi i samim time utječu na njegovo samopouzdanje. Ono što je važno da bi taj utjecaj bio pozitivan je povratna informacija koja ima tri komponente: opis djetetova ponašanja, doživljaj djetetova ponašanja i uvažavanje djeteta kao osobe, njegovih čuvstava, iskustava i napora.

Opisujući djetetovo ponašanje daje mu se do znanja mišljenje o njegovom ponašanju iz druge perspektive. Samim time mu se omogućuje bolje shvaćanje njegovih postupaka i kako oni utječu na druge. Najbolje rješenje bilo bi da se učeniku opiše njegovo ponašanje te da se pritom iskazuju i vlastiti osjećaji u povodu tog ponašanja, ali da se ne vrednuje dijete (Miljković, 1996). Primjerice: „*Povrijedilo me kad si rekao kako bi volio da je Markova mama tvoja mama*“, a ne: „*Nevaljalče jedan bezobrazni, kako si se samo usudio takvo što reći!*“ (Miljković, 1996, str. 31). U svim životnim situacija bi trebalo izbjegavati bilo kakav oblik suđenja, a ukoliko i dođe do takve situacije treba se prisjetiti da nikada ne treba napadati osobu nego problem. Dakle: „*Bilo je glupo to što si učinio*“, a ne: „*Glupane jedan*“ (Miljković, 1996, str. 31). Nadalje, ne treba pretjerivati niti u hvaljenju djeteta. Govoreći o pohvalama prema

djetetu treba imati na umu da je, osim uspjeha i krajnjeg rezultata, važan i trud. Spoznaja o tome da netko cijeni djetetov trud i nastojanja utječe na stupanj razvoja samopouzdanja kod djeteta (Slunjski, 2013).

Da bi učitelji mogli pomoći razvoju djetetova samopouzdanja, moraju biti spremni prihvatiti i pogreške koje dijete u tom procesu čini, a ne samo ona najbolja i najreprezentativnija ponašanja i postignuća.

7.2. Empatija

Empatija se može definirati kao sposobnost osjećanja ili zamišljanja emocionalnog iskustva druge osobe. Sposobnost osjećanja empatije važan je dio društvenog i emocionalnog razvoja i utječe na ponašanje pojedinca prema drugima kao i na kvalitetu društvenih odnosa. Također, empatija vrlo važan prediktor i motivator prosocijalnog ponašanja (McDonald i Messinger, 2011). Aronfreed (1970; prema Raboteg-Šarić, 1993) je svojim eksperimentima pokazao da se empatija uči u djetinjstvu i to uvjetovanjem te da na isti način prosocijalno ponašanje postaje samonagrađujuće. Teoretičar de Waal (2003; prema McDonald i Messinger, 2011) je govorio o empatiji kao evoluiranom mehanizmu koji je promicatelj altruističnog ponašanja. Kao primjer McDonald i Messinger su prikazali situaciju u kojoj se neka osoba nalazi u nevolji. U tom trenutku bi se osoba koja gleda drugu osobu u nevolji mogla osjećati uznemireno što bi osiguralo snažan unutarjni signal da je drugoj osobi potrebna pomoć. Taj osjećaj tada postaje promicatelj prosocijalnog ponašanja.

Mnoge studije ispitivale su kako utjecaj sklonosti i sposobnosti prema empatiji predviđa prosocijalno ponašanje prema drugima. Zapravo, u opsežnom pregledu i meta-analizi relevantne literature, Eisenberg i Miller (1987; prema McDonald i Messinger, 2011) su otkrili da empatija općenito ima umjerene pozitivne korelacije s prosocijalnim ponašanjem. Nadalje, McDonald i Messinger (2011) navode da su Zahn-Waxler (1992) i njegovi kolege dosljedno utvrdili povezanost između empatijske zabrinutosti i prosocijalnog ponašanja u svojim studijama o ranom razvoju empatije.

7.2.1. Poticanje empatije

Postoje mnoge situacije koje pružaju priliku poticanju i jačanju empatijskih i altruističnih dispozicija djece Katz i McClellan (1997). Vrlo je značajno biti sposoban empatički razumjeti i samoga sebe. U jednom trenutku pojedinac treba zastati i zapitati samoga sebe što se to događa

s njegovim osjećajima, zašto upravo to osjeća, što zapravo želi i koja njegova potreba nije zadovoljena. Tek onda može odabrati način na koji najbolje može ostvariti svoju potrebu (Bognar i sur., 2000).

Također Katz i McClellan (1997) referiraju se na primjere iz svakodnevnog života gdje se, primjerice, pretpostavlja da neko dijete već dugo čeka svoj red na neku spravu na igralištu. Kada učiteljica to uvidi mogla bi smirenim tonom reći djetetu na spravi „*Robert već dugo čeka, a ti znaš kako je to kad na nešto čekaš*“. Drugi dio rečenice bi se trebao izreći činjeničnim tonom iz kojega se ne čuje zloba niti namjera da se dijete želi postidjeti i koji nema nikakvih bilo kakvih drugih implikacija.

Isto tako, u skladu s time može se pomoći i agresivnoj djeci na način da im se produbi razumijevanje posljedica svojih postupaka u odnosu na drugu djecu i njihove osjećaje. U tim slučajevima, učiteljica može individualnim razgovorom djetetu ukazati na to što ona misli kako će druga djeca reagirati na njegove postupke. Uobičajeni pristup koji se u takvoj situaciji često govori je: „*Kako bi tebi bilo da je netko drugi takvo što učinio tebi?*“. Međutim, takav pristup neće biti djelotvoran kao što bi bila jasna izjava poput: *Sigurna sam da se Ivanu ne sviđa kad mu to činiš. Pokušaj mu na neki drugi način iskazati što želiš reći*“ (Katz i McClellan, 1997).

7.2.1.1. Skretanje dječje pozornosti na tuđe osjećaje

Cilj skretanja dječje pozornosti na tuđe osjećaje je razvijanje djetetove dispozicije predviđanja reakcija i osjećaja vršnjaka na razne događaje, a time i produbljivanje njihovo poznavanje i razumijevanje drugih. Na primjer, u razgovoru o planovima za neku aktivnost, učiteljica može tražiti djetetovo mišljenje o tome što misli da bi se nekom nenazočnom djetetu moglo više svidjeti ili kako bi to dijete moglo reagirati na dosadašnji plan (Katz i McClellan, 1997, str. 33).

7.3. Aktivno slušanje

Aktivno slušanje jedan je od načina koji uvelike utječe na pozitivne promjene ljudi. Unatoč popularnom shvaćanju da je slušanje pasivni pristup, klinički i istraživački dokazi jasno pokazuju da je osjetljivo slušanje najučinkovitije sredstvo za promjenu individualne osobnosti i razvoj grupe. Slušanje donosi promjene u stavovima ljudi prema sebi i drugima kao i u njihovim temeljnim vrijednostima i osobnoj filozofiji. Ljudi koji su aktivno slušani postaju

emocionalno zreliji, otvoreniji prema svojim iskustvima, manje defenzivni, demokratskiji i manje autoritarni (Rogers i Farson, 1987).

Većina istraživanja naglašava važnost verbalnog i neverbalnog ponašanja koje služi za demonstriranje pažnje, razumijevanja, odaziva i empatije; poticanja stalnog izražavanja misli i osjećaja te pomoći u održavanju odnosa. U smislu neverbalnog ponašanja, aktivno slušanje se obično oblikuje kao neverbalna neposrednost odnosno ponašanja kao što su kimanje glavom, kontakt očima i pomicanje tijela prema naprijed koje odražava stupanj psihološke udaljenosti ili bliskosti s drugima (Bodie i sur., 2015). Nadalje, Ajduković i Pečnik (2000) karakteriziraju aktivno slušanje kao vrstu parafraziranja govorniku nazad ono što je rekao, dakle, usmjeravanje pažnje na ono što osoba govori i osjeća uzvratanje vlastitim riječima kako je slušatelj doživio tu poruku. Samim time se govorniku pruža mogućnost potvrđivanja ili ispravljanja doživljaja rečenog kod slušatelja. Pri aktivnom slušanju ne govori se ništa izuzev „*Drugim riječima, ...*“ ili „*Dakle, ti kažeš...*“. Vrlo je važno, osim samih činjenica, reflektirati i emocije govornika: „*Čini se da se osjećaš... (jer...)*“.

Kada se naide na osobu koja ima nekakav problem, najčešći odgovor teži promjenama tome da osobu navedemo da promijeni način gledanja na situaciju, odnosno da uvidi svoju situaciju onako je ostali vide ili kako je žele vidjeti. Ljudi su skloni grđenju, vrijeđanju i prodiranju, bilo čemu što bi dovelo do promjene u željenom smjeru. Međutim, izravni pokušaji da pojedinac promijeni sliku o samome sebi nije odlika aktivnog slušanja. U tom slučaju, pojedinac je prisiljen braniti se ili potpuno poricati iskustvo što dovodi do stvaranja poteškoća u osobnom prilagođavanju. S druge strane, pristup aktivnog slušanja ne predstavlja prijetnju ugrožavanju pojedinčeve slike o sebi. Tada se on ne mora braniti, nego je u stanju istraživati i donijeti vlastitu odluku o tome kakvo je njegovo ponašanje. Tek tada dolazi u poziciju u kojoj se počinje mijenjati. Uvijek je teško tolerirati i razumjeti tuđa djelovanja, osobito onda kada se razlikuju od onoga za što netko misli da je prihvatljivo. Međutim, ako je čovjek sposoban osloboditi se te potrebe za utjecajem i usmjeravanjem drugih, omogućit će sebi da istinski sluša s razumijevanjem (Rogers i Farson, 1987).

Kada ljudi istinski slušaju jedni druge skloni su slušati i sebe s više brige i jasno objasniti svoje osjećaje i razmišljanja. Članovi neke skupine češće slušaju jedni druge, postaju manje argumentirani, spremniji su uključiti i prihvatiti druga stajališta. U svrhu pomaganja osobi koja posjeduje obrambeni stav pojedinac treba pokušati ukloniti prijetnju sebe. Sve dok je atmosfera prijeteće ne može doći do učinkovite komunikacije. Stoga se treba stvoriti ozračje koje nije ni

kritično, ni evaluacijsko ni moralizirajuće. To bi trebala biti atmosfera jednakosti i slobode, permisivnosti i razumijevanja, prihvatanja i topline. Upravo se u takvom ozračju pojedinac osjeća dovoljno sigurno da u svoj koncept sebe ugradi nova iskustva i nove vrijednosti. U tome uvelike pomaže aktivno slušanje (Rogers i Farson, 1987).

Konfliktne situacije često su vezane uz nedostatke vještina slušanja. Upravo zbog toga (Ajduković i Pečnik, 2000) vještine slušanja, opažanja i govorenja predstavljaju važan preduvjet konstruktivnog rješavanja konflikata.

7.4. Konstruktivno rješavanje konflikta

Sukob je pojam koji označava situaciju u kojoj postoje suprotna zbivanja i tendencije, ponašanja, čuvstva (Petz, 1992, str. 189; prema Ajduković i Pečnik, 2000, str. 9). Međutim, kada se kaže riječ sukob, automatski se pomisli da je netko kriv i traži se odgovor na pitanje tko je kriv što je zapravo manje važno. Ono što je važnije je otkriti načine na koji se taj sukob može riješiti (Bognar i sur., 2000).

Prema Peko (2000) sukob se može odrediti kao doživljaj napetosti između dviju ili više strana. On može biti verbalan koji uključuje svađu i ružne riječi, ali i neverbalan koji se odnosi na fizičko ugrožavanje, tučnjavu i oružani sukob. S obzirom na to, sukob je moguće riješiti na različite načine od kojih je, između ostalog, i kooperativan način rješavanja, odnosno nenasilno rješavanje sukoba. U takvom rješavanju nesuglasica nema pobjednika niti gubitnika. Tijekom kooperativnog rješavanja sukoba prihvaćaju se različitosti i sukob se preoblikuje iz negativnog u pozitivno. Temeljna pretpostavka produktivnog pristupa sukobu je da se sukob doživi kao normalna pojava, da ga se uspije prepoznati, da se sudionici suoče s vlastitim, ali i tuđim burnim emocijama i nauče kako se s njima nositi (Bognar i sur., 2000). Ono što je od velike važnosti prilikom poučavanja nenasilnom rješavanju sukoba je i učiteljeva uloga. Važno je da učitelj stvara ugodno komunikacijsko ozračje, smanjuje situacije u kojima se doživljava neuspjeh, potiče i razvija djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje, poučava načinima nenasilnog rješavanja sukoba, potiče i razvija kreativno komuniciranje (Peko, 2000).

U nekim školskim sustavima tendencija je na uvođenju obrazovanja za nenasilno rješavanje konflikata gdje je riječ, prije svega, o učenju, odnosno usvajanju pretpostavki da se u sukob uđe i izađe bez korištenja sile. Postoje određene vještine koje djetetu omogućuju da se osjeća kompetentnijim rješavati konflikte konstruktivno i nenasilno. Neke od tih vještina obuhvaćaju i one koje su već spomenute, a to su: samopouzdanje pri sučeljavanju s protivnikom, dobro

razvijene vještine komuniciranja i aktivnog slušanja, ali i kreativnost pri pronalaženju rješenja (Ajduković i Pečnik, 2000).

Međutim, da bi se moglo govoriti o rješavanju konflikta najprije treba krenuti od onih aspekata koji su zaslužni za pojavu konflikta. Identifikacijom tih aspekata dobiva se uvid o tome što je potrebno prevenirati da bi se učestalost pojavljivanja sukoba smanjio na najmanju mjeru. Kreidler (1984) navodi sljedeće uzroke konflikta:

- *Natjecateljska atmosfera* u kojoj učenici rade jedni protiv drugih, a ne jedni za druge
- *Netolerantna atmosfera* u kojoj učenici ne pružaju podršku jedno drugome, nemaju osjećaj suosjećanja i ne ponašaju se u skladu s društveno prihvaćenim ponašanjem
- *Loša komunikacija* u kojoj dolazi do nesporazuma i nerazumijevanja namjera, osjećaja, potreba i sl.
- *Neprikladan izraz emocija* u kojoj učenici nisu u stanju kontrolirati svoje emocije te pronaći neagresivno rješenje određene situacije
- *Nedostatak vještine rješavanja sukoba*

Da bi ljudi bili u dobrim odnosima s drugim ljudima, najprije trebaju biti u dobrom odnosu sa samima sobom, odnosno trebaju imati razvijen osjećaj samopouzdanja i samopoštovanja. To ne vrijedi samo za odrasle, nego i za djecu. Ljudi se osjećaju dobro ukoliko više ili manje uspješno zadovoljavaju svoje potrebe i ukoliko imaju kontrolu nad vlastitim životom. Osim primarnih bioloških potreba postoje i one potrebe za ljubavlju i pripadanje; potreba za smijanjem, učenjem, igranjem i razgovaranjem. Ostvariti sebe predstavlja najdublju potrebu i zadatak svakoga čovjeka. Oni koji u tome ne uspiju postaju nesretni i mogu se okrenuti i protiv samih sebe ili svoju destrukciju mogu okrenuti prema drugim ljudima (Bognar i sur., 2000).

Poučavanje djece o konstruktivnim načinima rješavanja konflikata pomaže im da upoznaju složenost sukoba, istraže mogućnosti reagiranja u konfliktnoj situaciji i odaberu onu najprikladniju. U procesu istraživanja i učenja o novim mogućim reakcijama na konflikt djeca često uviđaju da mogućnosti ima puno više od onoga što bi im prvo palo na pamet. Također, kroz taj proces, djeca također razvijaju i razjašnjavaju vlastiti sustav vrijednosti što predstavlja veliku važnost za nenasilno rješavanje sukoba (Ajduković i Pečnik, 2000).

Način na koji djeca nauče reagirati na konflikt imat će presudni učinak na kvalitetu njihova života i života zajednice. Nenasilno rješavanje sukoba znači usmjeriti energiju prema traženju izlaza iz sukoba, a ne prema traženju krivca. Nagla prekretnica u odnosu događa se kada

sukobljene strane postaju sposobne uzajamno se prihvatiti i shvatiti interese obiju strana, kada se ujedine prema zajedničkom cilju, a to je rješenje sukoba. Tada sukobljene strane više ne napadaju jedna drugu, nego zajedno napadaju problem (Bognar i sur., 2000).

Temeljno načelo i cilj odgoja za nenasilje temelji se upravo na poštivanju života i poštivanju svakog pojedinačnog bića što znači poštivanje sebe i drugih, poštivanje dječje osobe, odnosno toleranciju različitosti Uvažavanje drugih koji su slični, a istovremeno i različiti od pojedinca, uvažavanje vlastitih, ali istovremeno i potrebe drugih, uvjet je nenasilja i tolerancije koja je toliko potreba u suvremenog svijetu. Kultura tolerancije znači da se pojedinac ne boji i ne napada samo zato što netko drugačije izgleda, nešto drugačije misli ili vjeruje (Bognar i sur., 2000).

7.4.1. Strukturirano učenje

Komponente strukturiranog učenja su učenje opažanjem, igranje uloga, davanje povratne informacije i prijenos naučenog u svakodnevno okruženje učenika. Kod poučavanja ciljanog ponašanja kreće se od opažanja odnosno modeliranja koje se odnosi na situaciju u kojoj učitelj namjerno griješi u početku kako bi učenici model mogli ispravljati i uvidjeti da se potrebno potruditi. Zatim se koristi metoda igranja uloga koja predstavlja vrlo djelotvornu tehniku za promjenu ponašanja i stavova. Od osobe se traži da se u novim okolnostima ponaša na nov, ili već usvojen način (kojeg može pokazati učitelj model). Nakon toga slijedi davanje povratne informacije o uspješnosti svladavanja novog ponašanja (Ajduković i Pečnik, 2000).

7.4.2. Smanjivanje zadirkivanja na najmanju mjeru

Zadirkivanje je vrlo česta pojava u djetinjstvu, ali i u društvu općenito. Zadirkivanje se odnosi na uporno ponašanje kojem je tendencija iznervirati, izazvati ili zbuniti drugoga (Katz i McClellan, 1997). Jedno od manifestacija takvog ponašanja je i obilježavanje vršnjaka nepoželjnim nadimkom. Zadirkivanje i ruganje predstavljaju jedno od najučestalijih i najneugodnijih pojava u djetinjstvu između vršnjaka. U mlađoj školskoj dobi kao i adolescenciji osjećaj pripadnosti predstavlja vrlo važan prioritet. Sukladno tome, dijete kojemu se netko konstantno izruguje i naziva ga pogrđnim imenima se povlači u sebe, ne razvija svoje samopouzdanje, samopoštovanje niti pozitivnu sliku o sebi.

Katz i McClellan (1997) smatraju da bi učitelji najprije trebali opažati zadirkivanje među djecom i razmisliti o nekoliko okolnosti kad odluče trebaju li intervenirati. Te okolnosti odnose

se na kontekst, izvor, uzajamnost, ton i namjeru. Kontekst se odnosi na to je li do zadirkivanja došlo u igri s jednim prijateljem ili pred cijelim razredom. Što se tiče izvora, propituje se o tome kakav je odnos između učenika koji zadirkuje i onoga kojeg se zadirkuje te jesu li oni članovi istog društva. Sukladno s uzajamnošću propituje se o tome postoji li uzajamno zadirkivanje i zadirkuju li se svi članovi grupe ili je žrtva samo jedno dijete. Kada se govori o tonu koncentrirano se na to je li ton prijateljski od obiju strana, ima li humora u sadržaju i načinu zadirkivanja ili je ton u potpunosti neprijateljski i namjera mu je nanijeti psihičku bol.

Nakon što učiteljica opazi i razmisli o svim okolnostima te na koncu zaključi da je zadirkivanje nanijelo psihičku bol, može djetetu koji zadirkuje reći: „*Paula ne želim da na taj način razgovaraš s Branimirom, a i ne želim da itko tako razgovara s tobom.*“ (Katz i McClellan, 2000, str. 95). Također, učiteljica može potaknuti Paulu i Branimira da jasno izgovore ime osobe koja ih zadirkuje, zatim izraze želju u kojoj ističu da ne žele biti zadirkivane te naposljetku izraze kako se osjećaju u toj situaciji. Razgovor prihvatanja pretpostavlja sposobnost slušanja drugih ljudi s empatijom i sposobnost govorenja u obliku osobnih iskaza. To je iskaz koji jasno izražava nečije stajalište u vezi s nekom situacijom. Osobni iskaz lišen je predbacivanja, okrivljavanja, kritiziranja, ocjenjivanja ili prosuđivanja drugih osoba. Pomoću njega osoba može reći kako je doživjela određenu situaciju i što bi željela da se s tim u vezi nešto promijeni (Bognar i sur., 2000).

Svakodnevno se mogu vidjeti kako ljudi jedni drugima govore ružne i pogrдне riječi, kako se uzajamno vrijeđaju i ponižavaju. Rješenje izlaska iz tog začaranog kruga agresije i netolerancije leži u mijenjaju sebe. Svatko može naučiti govor prihvatanja kojim se pokazuje razumijevanje drugih osoba, njihovih osjećaja, misli i stavova te potreba.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

8.1. Vrsta istraživanja

U istraživanju koristila se kvalitativna metoda s kvantificiranim načinom prikazivanja podataka. Prema primjeni istraživanje je razvojno. Znanstvena paradigma na kojoj se temeljilo istraživanje je postpozitivistička i sudjelujuća paradigma. Prema trajanju istraživanje je transverzalno u trajanju od mjesec dana. Prema mjestu provođenja istraživanje je empirijsko jer se temelji na prikupljanju, proučavanju i tumačenju podataka iz stvarnosti, odnosno razreda u školi. Prema vremenu istraživanje pripada sadašnjosti.

8.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi mogu li pedagoške radionice potaknuti prosocijalno ponašanje kod učenika.

8.3. Istraživačka pitanja

1. Kakav je socijalni status učenika u 1. razredu prije provođenja pedagoških radionica?
2. Jesu li pedagoške radionice pridonijele jačanju društvenih odnosa unutar grupe?
3. Hoće li pojedine pedagoške aktivnosti kod radionica potaknuti prosocijalno ponašanje kod učenika?
4. Kakav je socijalni status učenika u 1. razredu nakon provedenih pedagoških radionica?

8.4. Uzorak

U istraživanju sudjelovali su učenici prvog razreda Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u Andrijaševcima u Republici Hrvatskoj.

8.5. Etika istraživanja

Učenici su na sociometrijski test kao i na evaluacijski listić odgovarali imenom i prezimenom, uz prethodni pristanak roditelja, učitelja i ravnatelja škole. Ti podaci vidljivi su samo osobi koja provodi istraživanje i njihovoj učiteljici. Učenici su unaprijed bili upoznati sa svrhom sociometrije kao i mogućnosti za odustajanjem u bilo kojem trenutku procesa.

8.2. Instrument i postupak

U ovom istraživanju koristila su se tri instrumenta za prikupljanje podataka (triangulacija – sociometrijski test i sociogram, pedagoške radionice i evaluacijski listići). Sociometrija se provela dva puta, jednom prije početka provođenja pedagoških radionica, a drugi puta nakon provedene četiri pedagoške radionice. Potom su se rezultati sociometrije usporedili. Nakon svake pojedinačne radionice učenici su pomoću evaluacijskih listića dali svoje mišljenje o provedenoj radionici.

8.2.1. Sociometrija

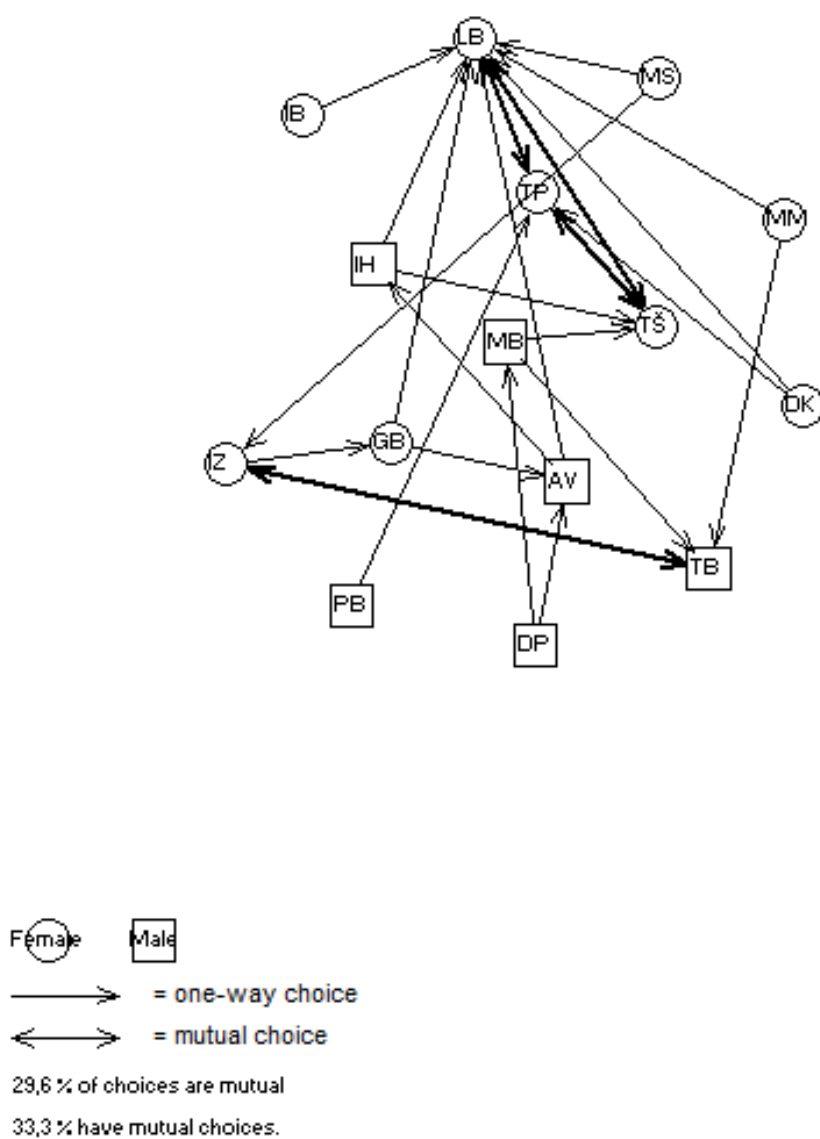
Sa svrhom utvrđivanja sociometrijskog statusa u razredu, odnosno trenutnog stanja u razredu provedeno je sociometrijsko istraživanje. Sociometrija je istraživačka tehnika koja se bavi mjerenjem i istraživanjem socijalnog statusa pojedinca unutar grupe. Cilj korištenja sociometrije je djelovati u skladu s rezultatima te poboljšati odnose unutar jednog razrednog odjela. Sociometrijski postupak zasniva se na dva glavna odnosa među pojedincima: izbor i odbijanje. S obzirom na to, učenici su pismeno odgovarali na četiri pitanja: *S kim bi najradije sjedio?* (Pozitivno). *S kim ne bi sjedio?* (Negativno). *S kim bi se najradije igrao?* (Pozitivno). *S kim se ne bi htio igrati?* (Negativno). Podaci su naposljetku obrađeni u programu Sociometrics.com.

9. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA

9.1. Početno stanje

Sociogram of Choices

Positive Question: I would choose to sit near these children.

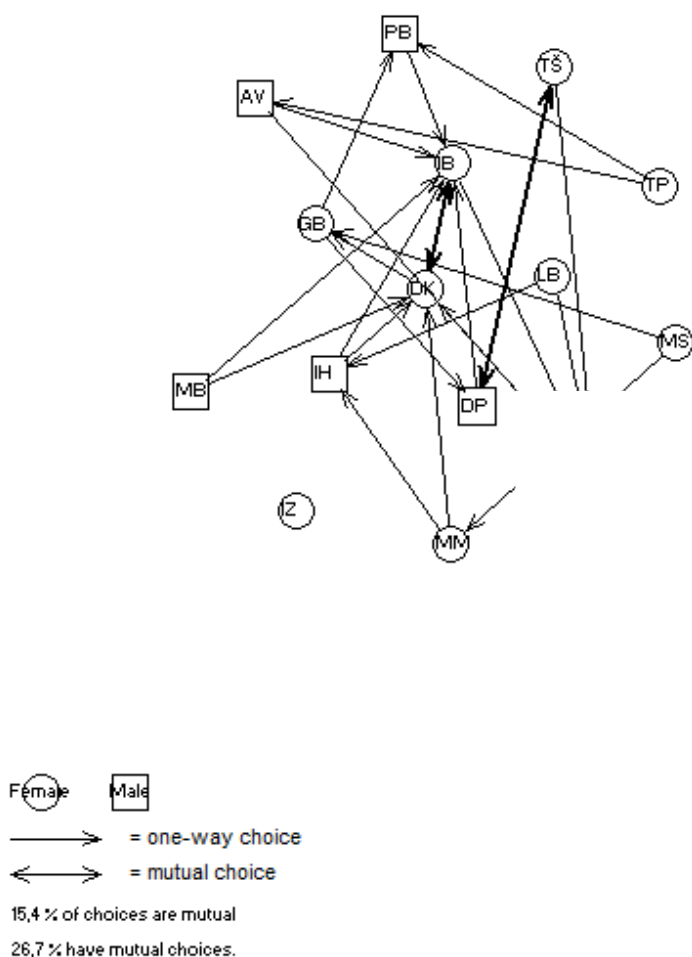


Slika 1. S kim bi najradije sjedio?

Na slici 1. može se uočiti da je od ženske populacije najviše puta birana (9 puta) učenica LB kao osoba s kojom bi učenici najradije sjedili. Učenica LB birana je od strane djevojčica (7 puta) i od strane dječaka (2 puta). Gledajući mušku populaciju, uočava se da je učenik TB biran 3 puta kao najpoželjnija osoba s kojom bi učenici sjedili. Učenika TB birale su djevojčice (2 puta) i dječaci (1 put). S druge strane uočava se i da učenice IB, MM, MS i DK nitko nije odabrao. Također, dječake DP i PB nitko nije odabrao. Na slici je istaknut jedan trokut koji označava da postoji grupa od tri člana koji se međusobno biraju. U ovom slučaju radi se o tri djevojčice, TŠ, TP i LB, koje pripadaju popularnoj kategoriji.

Sociogram of Negative Choices

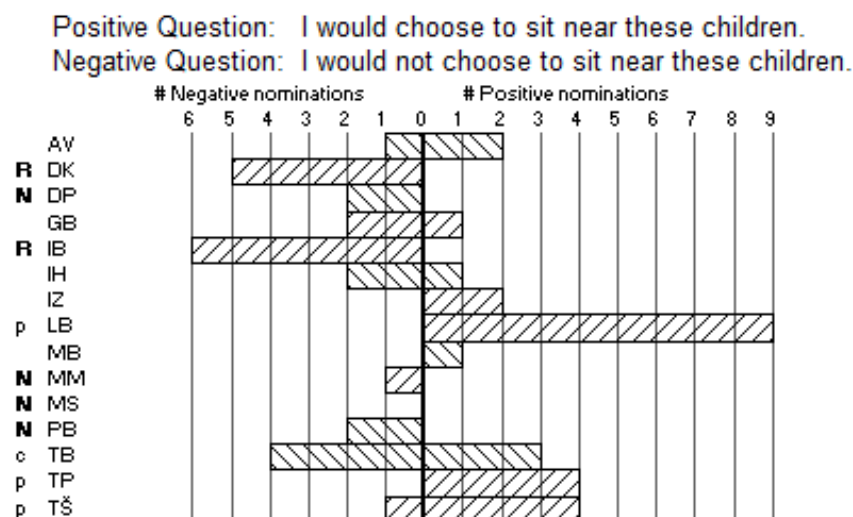
Negative Question: I would not choose to sit near these children.



Slika 2. S kim ne bi sjedio?

Slika 2. prikazuje da je od ženske populacije najviše puta birana (6 puta) djevojčica IB kao osoba s kojom učenici ne žele sjediti, a nakon toga slijedi i djevojčica DK (5 puta). Isto tako, svaka od tih djevojčica je birala jednu drugu kao osobu s kojom ne bi željele sjediti. Djevojčica IB birana je od strane dječaka 5 puta, a od strane djevojčica 1 put. Djevojčica DK birana je od strane dječaka 3 puta, a od strane djevojčica 2 puta. Gledajući mušku populaciju, najviše puta biran (4 puta) je učenik TB (koji je na prethodnoj slici prikazan kao najpoželjnija osoba za sjedenje među muškom populacijom). Dječaka TB birale su djevojčice 3 puta, a dječaci 1 put.

Nomination Chart



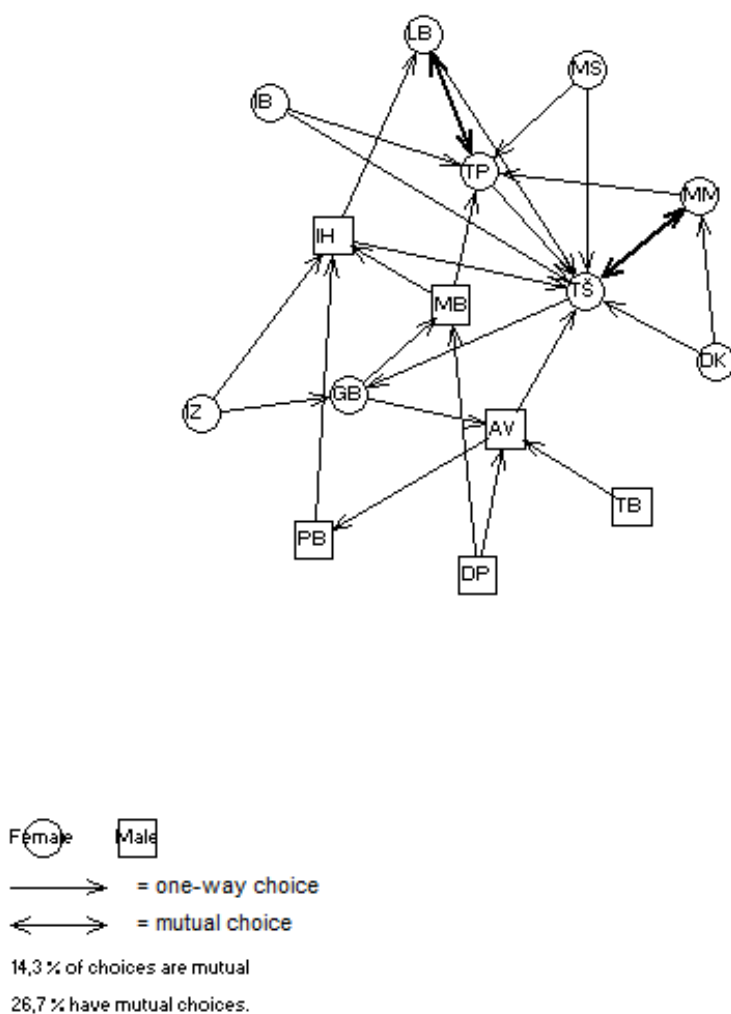
Student labels
p Popular
R Rejected
N Neglected
c Controversial

Slika 3. Nominacijski dijagram

Slika 3. prikazuje stanje pozitivnih i negativnih nominacija, odnosno sociometrijsku kategoriju učenika. Iz ove kategorije uočava se da u razredu po pitanju sjedenja postoje 2 odbačene učenice, 4 zanemarena učenika, 1 kontroverzni učenik te 3 popularne učenice.

Sociogram of Choices

Positive Question: I would choose to play with these children..



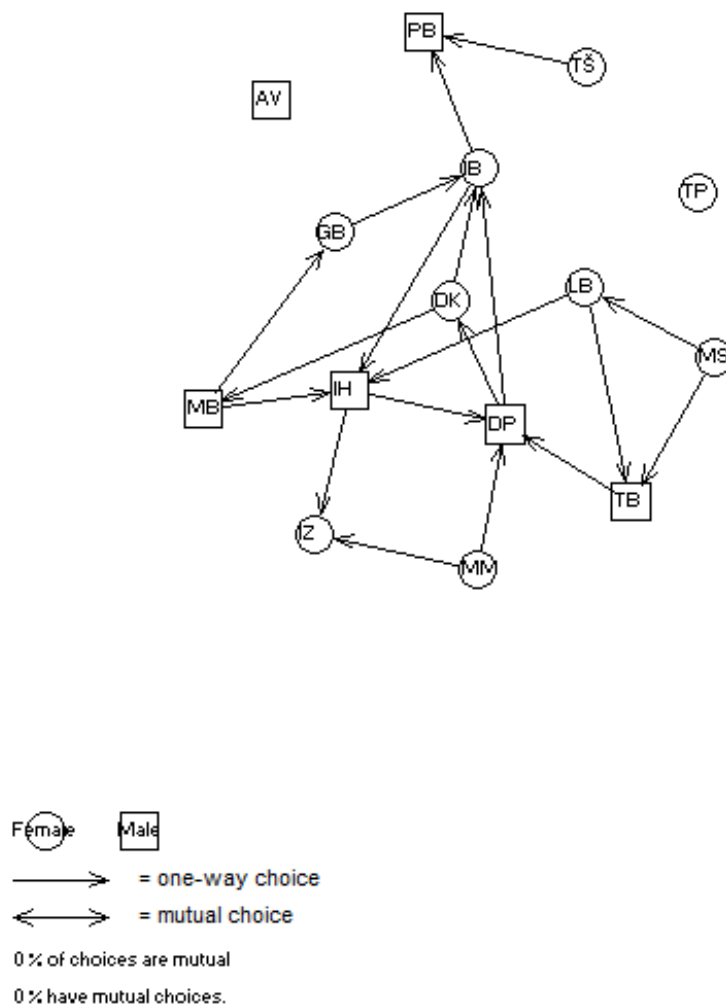
Slika 3. S kim bi se najradije igrao?

Slika 4. prikazuje da je djevojčica TŠ najviše puta birana (8 puta) kao osoba s kojom bi se ostali učenici htjeli igrati. Zatim slijedi djevojčica TP koja je birana 5 puta. Djevojčica TŠ izabrana je od strane djevojčica 6 puta, a od strane dječaka 2 puta. Djevojčica TP birana je od strane djevojčica 4 puta, a od strane dječaka 1 put. Djevojčica TP je također birala djevojčicu

TŠ, ali djevojčica TŠ nije birala djevojčicu TP. Gledajući mušku populaciju, najviše puta su birani (3 puta) dječak AV i dječak IH. Dječak AV biran je od strane djevojčica 1 puta, a od strane dječaka 2 puta. Dječak IH biran je od strane djevojčica također 1 put, a od strane dječaka 2 puta.. Najmanji broj puta birana je djevojčica IB (0 puta). Najmanji broj puta biran je dječak D (0 puta).

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: I would not choose to play with these children..

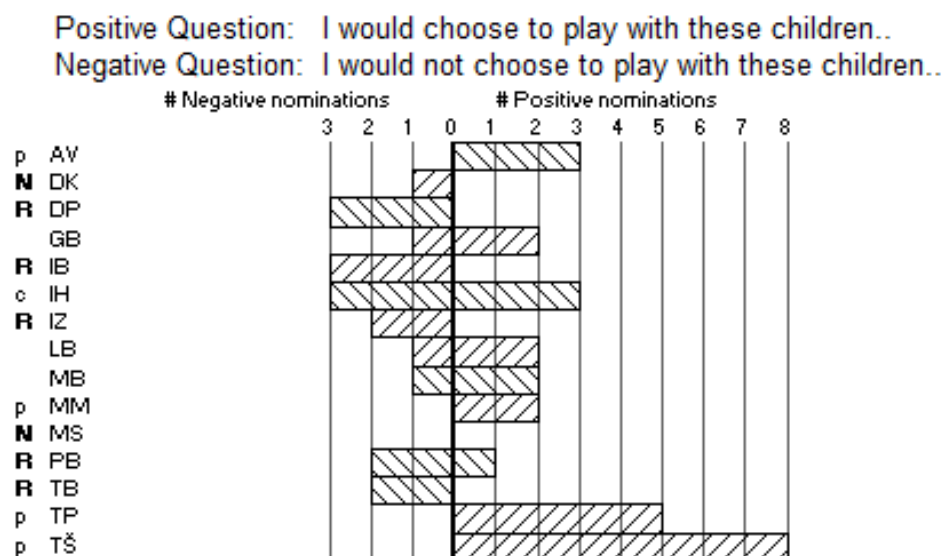


Slika 4. S kim se ne bi htio igrati?

Slika 5. prikazuje da je od djevojčica najviše puta birana (3 puta) djevojčica IB, a od dječaka DP (3 puta) i IH (3 puta) koji je također najviše puta biran i kao dječak s kojim bi se

učenici igrali. Djevojčica IB je od strane djevojčica birana 2 puta, a od strane dječaka 1 put. Dječak DP je od strane djevojčica biran 1 put, a od strane dječaka 2 puta. Dječak IH je od strane djevojčica biran 2 puta, a od strane dječaka 1 put. Nadalje, učenici AV, TP, IZ i PB nisu izabrali nikoga kao osobu s kojom se ne bi htjeli igrati. Međutim, AV i TP su također osobe koje nitko nije izabrao dok su PB i IZ osobe koje su birane 2 puta od strane drugih vršnjaka.

Nomination Chart



Slika 5. Nominacijski dijagram

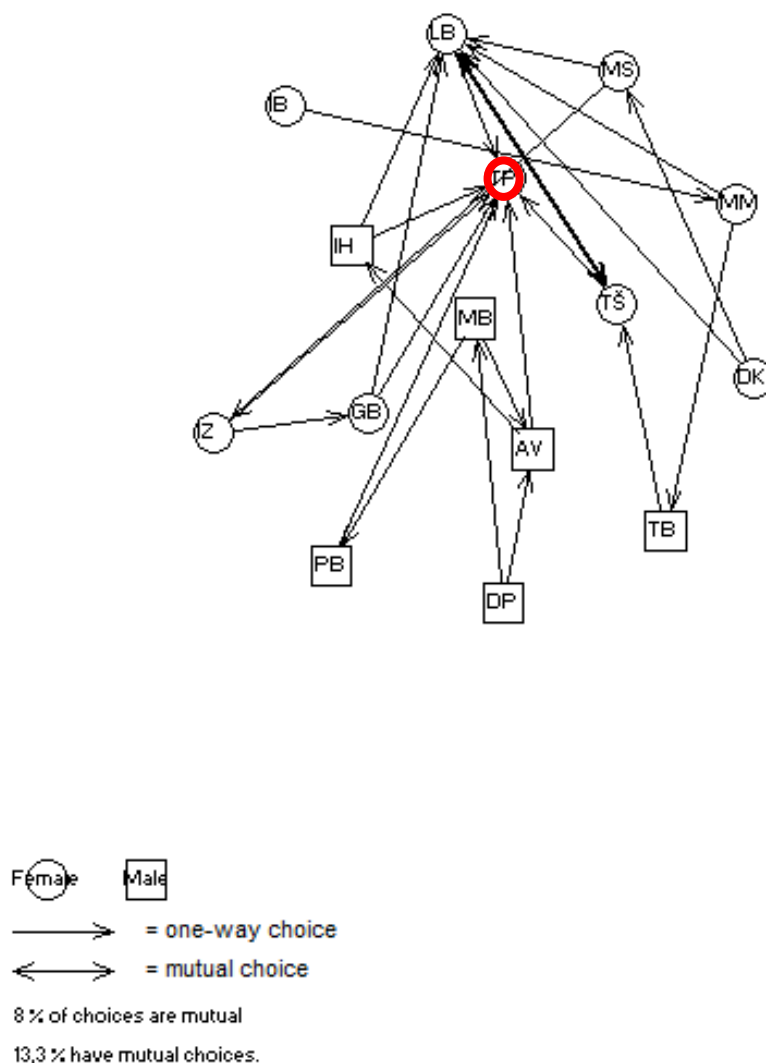
Slika 6. prikazuje pozitivne i negativne nominacije, odnosno sociometrijsku kategoriju učenika. Iz te kategorije može se zaključiti da u razredu postoji 5 odbačenih učenika s kojima

se ostali ne žele igrati; 3 dječaka i dvije djevojčice. Nadalje, uočava se i da u razredu postoje 2 zanemarene učenice. Također, postoje 4 popularna učenika; 3 djevojčice i 1 dječak, te jedan kontroverzni učenik koji je najviše puta biran kao osoba s kojom bi se ostali željeli igrati, ali i osoba s kojom se ostali ne bi htjeli igrati.

9.2. Završno stanje

Sociogram of Choices

Positive Question: I would choose to sit near these children.



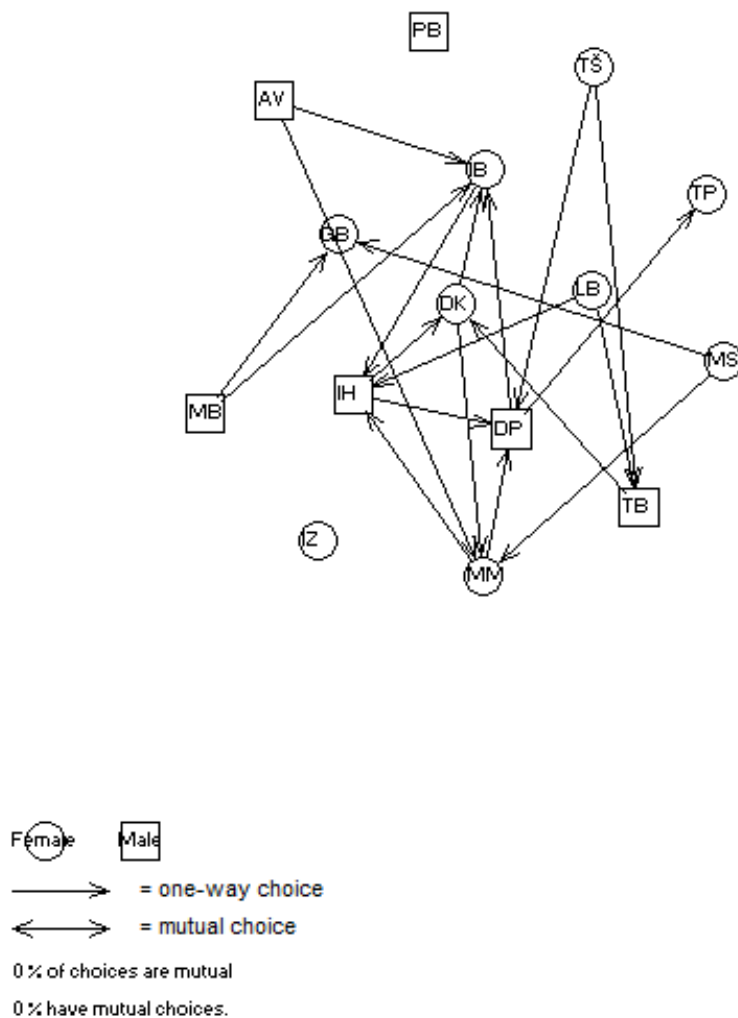
Slika 6. S kim bi najradije sjedio?

Slika 7. prikazuje da je učenica TP najviše puta birana (7 puta) kao osoba s kojom bi učenici najradije sjedili. Također, ona je učenica koja je odgovorila da bi sjedila sa svima u

razredu. Nakon nje, slijedi učenica LB koja je birana 6 puta kao osoba s kojom bi učenici najradije sjedili. Učenica TP birana je 4 puta od strane djevojčica te 3 puta od strane dječaka. Učenica LB birana je 5 puta od strane djevojčica i 1 put od strane dječaka. Isto tako, iako na dijagramu nije vidljiv, učenica TP je također birala učenicu LB s obzirom na to da je odgovorila da bi sjedila sa svima. Također, učenica LB je birala učenicu TP. Uzimajući u obzir mušku populaciju vidljivo je da je najviše puta biran (2 puta) učenik AV od čega su oba glasa od strane dječaka. Nadalje, vidljivo je da učenici DP, DK i IB niti jednom nisu izabrani.

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: I would not choose to sit near these children.



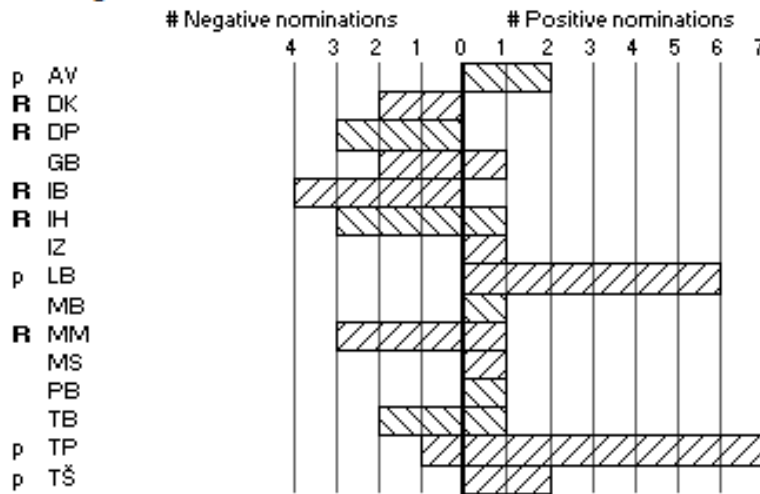
Slika 7. S kim ne bi sjedio?

Slika 8. prikazuje da je učenica IB najviše puta birana (4 puta) kao učenica s kojom učenici ne bi željeli sjediti. Zatim slijedi učenica MM koja je birana 3 puta kao učenica s kojom učenici ne bi željeli sjediti. Vidljivo je i da te učenice nisu međusobno birane. Učenica IB birana je 3 puta od strane dječaka i 1 put od strane djevojčica. Učenica MM birana je samo od strane djevojčica. Gledajući mušku populaciju vidljivo je da su učenici DP i IH najviše puta birani kao osobe s kojima učenici ne bi sjedili (3 puta). Također, učenik IH je birao učenika DP. Učenik DP biran je 2 puta od strane djevojčica i 1 put od strane dječaka. Učenik IH biran je samo od strane djevojčica.

Nomination Chart

Positive Question: I would choose to sit near these children.

Negative Question: I would not choose to sit near these children.



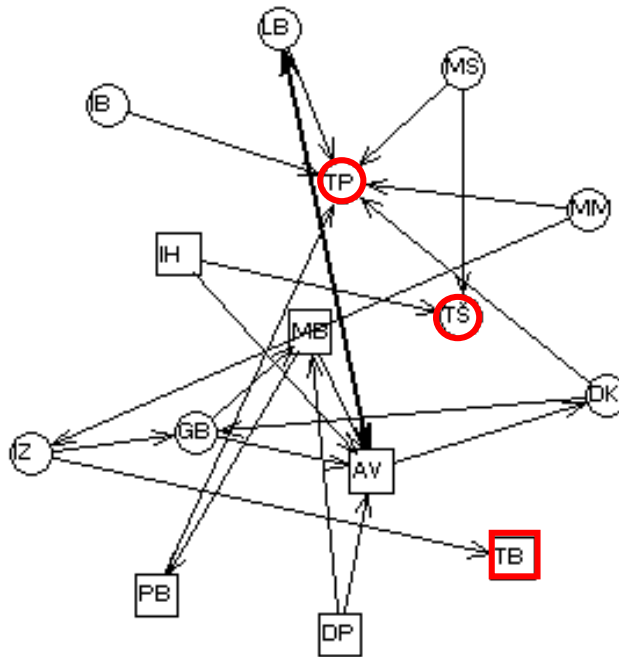
Student labels
 p Popular
 R Rejected
 N Neglected
 c Controversial

Slika 8. Nominacijski dijagram

Slika 9. prikazuje odnos pozitivnih i negativnih nominacija, odnosno sociometrijsku kategoriju učenika. Iz ove kategorije vidljivo je da u razredu postoji 5 odbačenih učenika; 2 dječaka i 3 djevojčice. Također, vidljivo je da postoji 4 popularna učenika; 3 djevojčice i 1 dječaka. Kontroverznih i zanemarenih učenika nema. Međutim, s obzirom na to da je djevojčica TP birala sve u razredu kao osobe s kojima bi sjedila, može se zaključiti da, ukoliko svatko dobije još jedan pozitivan glas, DK, IH i MM ne bi bili odbačeni učenici.

Sociogram of Choices

Positive Question: I would choose to play with these children..



Female

Male

→ = one-way choice

\longleftrightarrow = mutual choice

9,1% of choices are mutual

13,3 % have mutual choices.

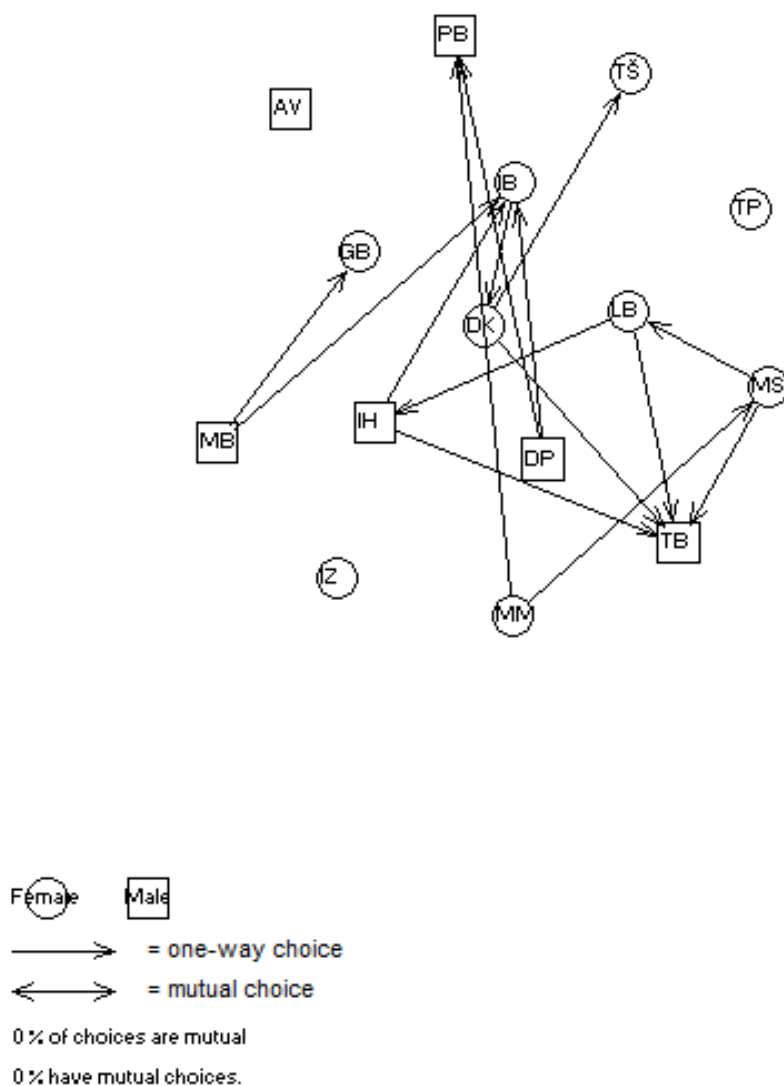
Slika 9. S kim bi se najradije igrao?

Slika 10. prikazuje da su učenici TB, TP i TŠ na pitanje s kim bi se najradije igrali odgovorila „sa svima“. Nadalje, kao učenica s kojom bi se učenici najradije igrala birana je učenica TP (6 puta). Učenica TP birana je 5 puta od strane djevojčica i 1 put od strane dječaka. Međutim, valja uzeti u obzir da su učenicu TP još birali i učenik TB te učenica TŠ. S druge strane, uzimajući u obzir mušku populaciju vidljivo je da je najviše puta biran (5 puta) učenik

AV kao osoba s kojom bi se učenici najradije igrali. Učenik AV biran je 3 puta od strane dječaka i 2 puta od strane djevojčica. Međutim, valja uzeti u obzir da su učenika AV birali i učenik TB te učenice TP i TŠ. Također, može se uočiti da, osim što su TB, TŠ i TP svima dali po jedan glas, učenike MM, MS, DP, IH i IB ostali učenici nisu izabrali.

Sociogram of Negative Choices

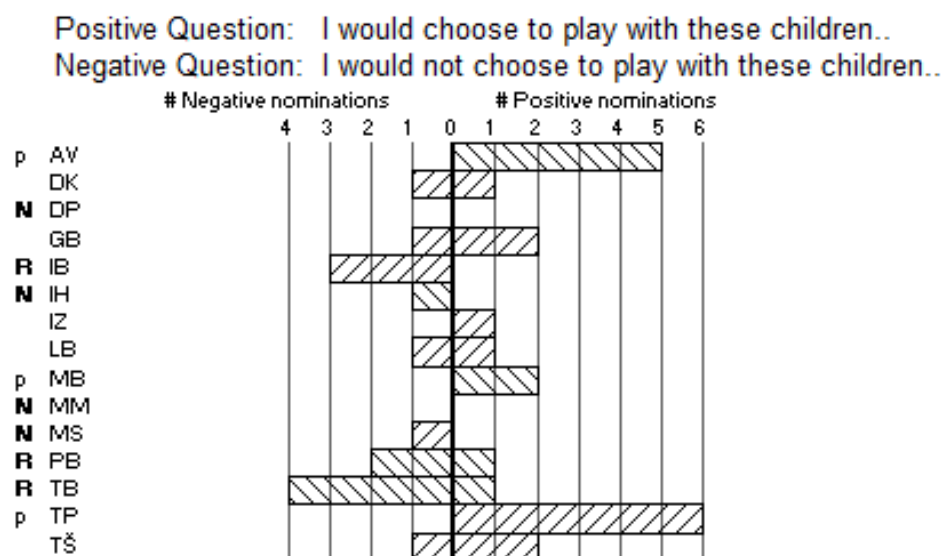
Negative Question: I would not choose to play with these children..



Slika 10. S kim se ne bi htio igrati?

Slika 11. prikazuje da je najviše puta biran (4 puta) učenik TB kao osoba s kojom s učenici ne bi željeli igrati. Učenik TB je ujedno i osoba koja nikoga nije imenovala kao osobu s kojom se ne bi htio igrati. Učenika TB birale su 3 djevojčice i 1 dječak. S druge strane, uzimajući u obzir žensku populaciju, vidljivo je da je najviše puta birana (3 puta) djevojčica IB. Učenicu IB birala su 3 dječaka i niti jedna djevojčica. Nadalje, iz dijagrama je vidljivo da učenici AV, PB, TŠ, TP, GB, IZ i TB nisu imenovali nikoga kao osobe s kojima se ne bi htjeli igrati.

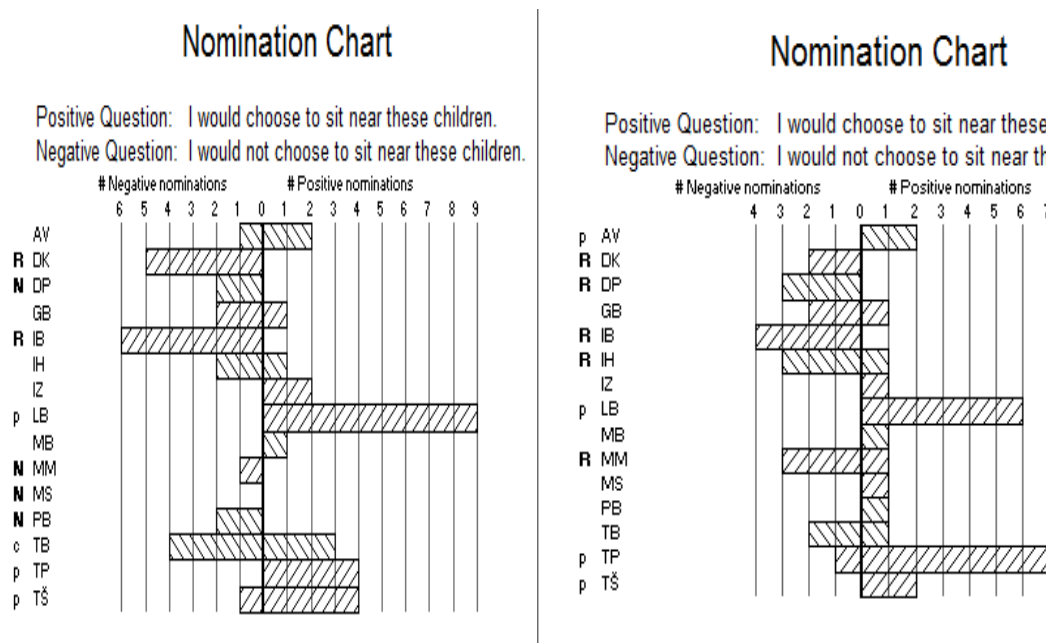
Nomination Chart



Slika 11. Nominacijski dijagram

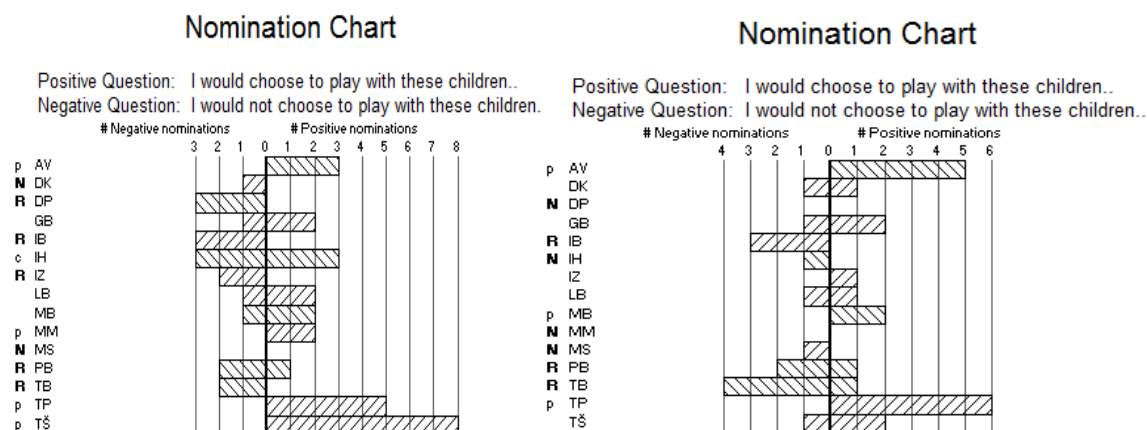
Slika 12 prikazuje odnos pozitivnih i negativnih nominacija, odnosno sociometrijsku kategoriju učenika u razredu. Iz ove slike može se iščitati da u razredu postoje 3 odbačena učenika (dva dječaka i jedna djevojčica), 4 zanemarena učenika (dva dječaka i dvije djevojčice), 3 popularna učenika (dva dječaka i jedna djevojčica te niti jedan kontroverzan učenika. Međutim, ova slika ne prikazuje stvarno stanje u potpunosti s obzirom na činjenicu da je čak tri učenika na pitanje „s kime bi se najradije igrali“ odgovorili „sa svima“. Sukladno tome, ukoliko se svakom učeniku doda još tri pozitivna glasa rezultati bi bili takvi da IB i PB ne bi bili odbačeni i DP, IH, MM i MS ne bi bili zanemareni.

9.3. Usporedba sociometrijskih dijagrama



Slika 12. Usporedba nominacijskih dijagrama (S kim bi sjedio?; S kim ne bi sjedio?)

Uspoređujući početni i završni nominacijski dijagram, koji pokazuje odnos pozitivnih i negativnih preferencija prema osobi s kojom bi ili ne bi htjeli sjediti, vidljivo je da postoje promjene. Naime, na prvoj nominacijskoj tablici se uviđa da postoje 3 popularna učenika dok se na drugoj uviđa da postoje 4 popularna učenika. Također, na prvoj tablici vidljiva su 4 zanemarena učenika dok na drugoj tablici nema niti jednog zanemarenog učenika. Iako je na prvoj tablici vidljivo da postoje 2 odbačena učenika, a na drugoj čak 4, ne treba se zanemariti činjenica da je učenica TP na ponovljenom sociometrijskom upitniku odgovorila da bi željela sjediti sa svima što uvelike utječe na dobivene rezultate. Sukladno tome, učenici DK, IH i MM ne bi bili odbačeni.



Slika 13. Usporedba nominacijskih dijagrama (S kim bi se najradije igrao?; S kim se ne bi htio igrati?)

Uspoređujući početni i završni nominacijski dijagram, koji prikazuje odnos pozitivnih i negativnih preferencija prema osobi s kojom bi se htjeli igrati ili ne, vidljivo je da postoje pozitivne promjene. Naime, na prvom dijagramu može se uočiti da postoje 4 popularna učenika dok se na drugom može uočiti da postoje 3 popularna učenika. Međutim, kao i prethodnoj usporedbi, i ovdje valja posebnu pažnju posvetiti činjenici da su čak tri učenika na ponovljenom sociometrijskom upitniku odgovorili da bi se htjeli igrati sa svima. Dakle, time svaki učenik dobiva još tri pozitivna glasa. Na prvoj tablici vidljivo je da postoji 5 odbačenih učenika dok je na drugoj vidljivo da postoje 3 odbačena učenika. Sukladno činjenici da su tri učenika svima dali pozitivan glas, učenici IB i PB koji su prikazani odbačenima na drugoj tablici, ukoliko bi im se dodala tri pozitivna glasa, ne bi bili odbačeni. Također učenici koji su prikazani zanemarenima na drugoj tablici, ukoliko im se svakom doda po dodatna tri pozitivna glasa, prestaju biti zanemareni.

9.4. Pedagoške radionice i evaluacija

Tijekom razdoblja od mjesec dana provele su se četiri pedagoške radionice na temu „Uklapaš se jako dobro“, „Zmijski i žirafski govor“, „Aktivno slušanje“ i „Nemoj mi se rugati“. Cilj provođenja radionice bio je kod učenika razviti samopouzdanje, kompetencije nenasilne komunikacije, vještine aktualnog slušanja te razviti empatiju i vještine konstruktivnog rješavanja konflikta.

9.4.1. Pedagoška radionica „Uklapaš se jako dobro“

Pedagoška radionica na temu „Uklapaš se jako dobro“ provedena je u 1.b razredu Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u Andrijaševcima u ožujku 2019. godine. U radionici je sudjelovalo 14 učenika od ukupno 15 učenika. Jedan učenik taj dan nije bio u školi. Prvoj pedagoškoj radionici pristupilo se s ciljem boljeg upoznavanja učenika te ostvarivanja opuštenog razrednog ozračja. Cilj ove pedagoške radionice bio je razviti pozitivnu sliku o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti i uočavanje pozitivnih osobina drugih te razvoj suradničkih odnosa u grupi. Radionica se sastojala od četiri aktivnosti: Klupko vune, Kako me vide drugi, Uklapaš se jako dobro i Evaluacijski listići.

U uvodnom dijelu odigrala se igra *Klupko vune* koja se temeljila na razvijanju pozitivne slike o sebi, razvijanju osjećaja pripadnosti te boljem upoznavanju. Radionica je započela kružnim rasporedom sjedenja tako da su svi mogli svakoga gledati u lice, uključujući i učiteljicu. Igra se odvijala na način da svaki put kada klupko vune dođe u ruke jednog učenika, taj učenik treba uhvatiti nit te dati klupko nekom drugom učeniku. Također, kada god je neki učenik dobio klupko vune svi zajedno su pjevali pjesmu *Lijepo ime*. Učenicima se aktivnost jako svidjela i osjećali su se vrlo ponosno kada se pjevala pjesma o njihovom imenu. Na kraju aktivnosti se razgovaralo o tome kakav oblik su uspjeli stvoriti pomoću niti vune te što bi označavale te isprepletene niti koje je svatko držao u ruci. Učenici su shvatili da one označavaju činjenicu da su svi u razredu na neki način povezani i da bi se oni kao razred trebali držati zajedno, poštivati jedni druge i slušati jedni druge.

Nakon toga, uslijedila je aktivnost *Kako me vide drugi* koja se temeljila na uočavanju pozitivnih osoba drugih učenika te upoznavanja vlastitih pozitivnih osobina. Aktivnost se odvijala na način da su se učenici slobodno kretali učionicom i jedni drugima davali papiriće na kojima su pisale različite osobine (dobar, vrijedan, pametan, zabavan, spreman pomoći...). Igra se igrala sve dok svaki učenik nije imao barem pet papirića. Učenici su bili vrlo uzbuđeni dok su drugima dijelili papiriće. Smijali su se i bili su radosni. Posebno su bili oduševljeni kada bi od nekog primili svoju pozitivnu osobinu. Nakon toga su svoje i tuđe osobine uspoređivali, razgovarali su o tome koji su učenici dobili iste osobine, o kojim se to osobinama radilo, koji je učenik dobio neku drugu osobinu i sl.

Za završnu aktivnost uslijedila je igra koja se naziva *Uklapaš se jako dobro* koja se temeljila na upoznavanju vlastitog sebe i razvijanju pozitivne slike o sebi kao i osjećaja

pripadnosti. Svaki učenik je dobio jedan dio slagalice. Njihov zadatak je bio napisati svoje ime na slagalicu, odabrati pet osobina koje su dobili iz prethodne aktivnosti te ih zalijepiti na svoj dio slagalice. Nakon toga su zajedno s učiteljicom dijelove slagalice složili na panou. Potom je učiteljica iznad slagalice stavila naslov *Uklapaš se jako dobro* te se razgovarali o tome zašto je baš stavila taj naslov i što on označava. Učenici su zajednički došli do zaključka da se svatko od njih savršeno uklapa u svoj razred i da zajedno tvore jednu zajednicu kao što svaki dio slagalice zajedno tvori jednu složenu sliku. Učenici su bili vrlo ponosni što su kroz cijelo vrijeme trajanja radionice gledali svoju slagalicu na panou zajedno s njihovim imenima i pozitivnim osobinama.

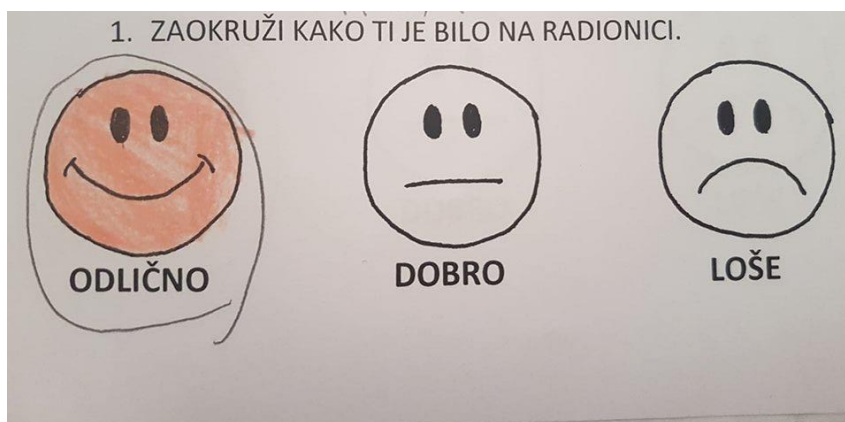


Slika 14. *Uklapaš se jako dobro*

Na slici 14. može se vidjeti završni rezultat. Jedan učenik nije bio u školi, no kada je došao, ostali učenici su mu podijelili osobine te je i on imao priliku zalijepiti svoje osobine na svoj dio slagalice koji su se potom stavili na pano.

Na kraju radionice, učenici su dobili evaluacijski listić. Evaluacijski listić se sastojao od tri ponuđene slike koje su prikazivale određen oblik lica ispod kojih je pisalo „ODLIČNO“, „DOBRO“ i „LOŠE“. Učenici su trebali zaokružiti onaj izraz lica koji prikazuje kako im je bilo

na radionici. Cilj je bio ustanoviti kako su se učenici osjećali na radionici što, između ostalog, povlači i pitanje o tome kako im se svidjela radionica.



Slika 15. Evaluacijski listić

13 učenika od ukupno 14 učenika koji su taj dan bili u školi su zaokružili da im je na radionici bilo odlično. 1 učenik je zaokružio da mu je bilo dobro.

Ova radionica na učenike je utjecala vrlo pozitivno i postavila je dobru podlogu za sve ostale radionice koje su uslijedile. Učenici su tijekom ove radionice razmišljali o tuđim pozitivnim osobinama te su dobili uvid o tome što drugi misle za njih što je utjecalo na razvoj pozitivne slike o sebi. Učenici su ostvarili osjećaj prihvaćanja i osjećaj pripadnosti upravo tome razredu. Nekoliko puta nakon radionice su učenici znali upitati o tome kada će ponovno pjevati pjesmu *Lijepo ime* te su govorili da su i kod kuće pjevali tu pjesmu braćama i sestrama. Također, tijekom boravka u njihovom razredu, uočeno je da su učenici pod odmorom nekoliko puta gledali u slagalicu na panou i razgovarali o osobinama svakoga od njih.

9.4.2. Pedagoška radionica „Zmijski i žirafski govor“

Pedagoška radionica na temu „Zmijski i žirafski govor“ provela se u 1.b razredu Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u Andrijaševcima u ožujku 2019. godine. Na radionici su sudjelovali svi učenici 1.b razreda. Drugoj pedagoškoj radionici pristupilo se s razmišljanjem o ostvarivanjima kompetencija nenasilne komunikacije. Stoga je cilj ove radionice bio uočiti razliku između nasilne govorne komunikacije (zmijski govor) i nenasilne govorne komunikacije (žirafski govor). U razredu često dolazi do nesuglasica koje rezultiraju agresivnom komunikacijom. Učenicima se na ovoj radionici trudilo ukazati na činjenicu da je

nenasilnu komunikaciju moguće naučiti. Ova radionica sastojala se od tri aktivnosti: Zmija i žirafa, Čovječe ne ljuti se i rješavanje evaluacijskog listića.

U uvodnom dijelu radionice učenici su stajali u formaciji kruga. U sredini kruga nalazila su se dva papira; žute i zelene boje. Učiteljica je odabrala jednog dobrovoljca čiji je zadatak bio glumiti zajedno s njom. Prije toga učenicima je bilo naglašeno da se ovdje radi samo o glumi koja nema veze sa stvarnim događajima. Nakon toga učiteljica je stala na papir zelene boje držeći sliku zmije u ruci i obratila se učeniku s riječima: „*Opet si došao bez zadaće! Ti nikada nemaš zadaću!*“. Zatim je stala na papir žute boje držeći sliku žirafe u rukama i obratila se učeniku riječima: „*Željela bih da napreduješ u matematici pa sam nezadovoljna i tužna zbog toga što ne pišeš zadaće*“. Nakon toga je učiteljica s učenicima razgovarala o tome što oni misle kako se razlikovao njen govor dok je stajala na zelenom papiru, a kako dok je stajala na žutom papiru. S učenikom koji je glumio s njom je razgovarala o tome kako se on osjećao dok je učiteljica bila na zelenom, a kako dok je bila na plavom papiru. Učenik je rekao da se osjećao puno bolje dok je učiteljica bila na žutom papiru što su i svi ostali učenici potvrdili. Potom im je pobliže objašnjena razlika između zmijskog i žirafskog govora te karakteristike svakoga od njih. Cilj ove aktivnosti bio je da učenici uvide razliku između nasilne i nenasilne govorne komunikacije i da nauče što je to žirafski, a što zmijski govor.

U sljedećoj aktivnosti učenici su igrali igru *Čovječe ne ljuti se*. U ovoj aktivnosti cilj je bio da učenici na praktičnim primjerima nauče koristiti nenasilnu govornu komunikaciju. Prije početka radionice oslobođen je središnji prostor učionice. Na podu se nalazilo nekoliko papira (A4) koji su označavali polja. Neki papiri bili su u bijeloj boji, a neki u nekoj drugoj boji. Zadatak učenika bio je baciti didaktičku kocku i pomaknuti se za toliko mjesta koliko je prikazano na kocki. Ukoliko učenik stane na papir u boji, iz posude izvlači jednu karticu na kojoj je opisana problemska situacija, a ukoliko stane na bijeli papir, ne izvlači ništa. Zatim učenik prvom igraču iza sebe izriče žirafski govor (JA – govor) koji treba sadržati elemente koji se nalaze na ploči (osloviti osobu imenom, reci svoje osjećaje, reći što želiš da ta osoba učini). Kada se ostali igrači slože da je poruka dobro izrečena taj igrač se pomiče za jedno mjesto.

Naposljetku su učenici ponovno rješavali evaluacijski listić (vidi sliku 15.). 15 od mogućih 15 učenika je zaokružili da im je na radionici bilo odlično.

Ova radionica je na učenike djelovala jako pozitivno. Učenici su žirafskom govoru pristupili vrlo ozbiljno i u vremenu koje je uslijedilo nakon radionice su ga često koristili.

Također, u situacijama kada bi se neki učenik koristio govorom zmije, ostali učenici su ga ispravljali i govorili da treba biti „žirafa“ te mu pokazivali kako.

9.4.3. Pedagoška radionica „Aktivno slušanje“

Ova radionica provedena je u 1.b razredu Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u Andrijaševcima u ožujku 2019. godine. Na radionici je sudjelovalo 15 od ukupno 15 učenika. Svrha ove radionice bila je uočiti razliku između aktivnog i pasivnog slušanja te osvijestiti značenje verbalne i neverbalne komunikacije u aktivnom slušanju. Radionica se sastojala od četiri aktivnosti: Pokvareni telefon, Što bi napravio da sam nevidljiv?, Vodi me k cilju i rješavanje evaluacijskih listića.

U uvodnom dijelu radionice, učenici su odigrali igru *Pokvareni telefon* koja se odvila na način da je učiteljica jednom učeniku šapnula riječ „Aktivno slušanje“, taj učenik je tu istu riječ šapnuo učeniku do sebe i tako sve do posljednjeg učenika koji je potom rekao koju je riječ čuo.

Nakon toga, uslijedila je aktivnost „Što bi napravio da sam nevidljiv?“ koja se odvila na način da su učenici u parovima razgovarali o tome kakav bi svijet izgledao da su oni nevidljivi, što bi radili u takvom svijetu, kako bi se osjećali i slično. Potom je svaki član para pred razredom ispričao što mu je njegov partner ispričao. Cilj ove aktivnosti bio je uočavanje razlike između aktivnog i pasivnog slušanja. Da bi učenici mogli dosljedno prepričati ono što su čuli, prije toga su trebali aktivno slušati. Također, učenicima se osvijestilo značenje verbalne i neverbalne komunikacije u aktivnom slušanju. Učenicima se svidjela ova aktivnost i tema im je bila vrlo zanimljiva. Bilo im je zabavno čuti različita mišljenja o tome što bi drugi radili da su nevidljivi.

Potom je uslijedila aktivnost *Vodi me k cilju* koja se odvila na način da su učenici bili podijeljeni u parove. Jednom učeniku u paru se stavio povez na oči. Po cijeloj učionici su se nalazile različite prepreke (stolice, stolovi, torbe...). Učenika s povezom na očima vodi drugi učenik tako da mu govori različite upute (idi prema vratima/desno, idi prema prozoru/lijevo, jako zakorači...). Svakom paru se mjerilo vrijeme. Pobjednik je bio onaj par koji je u što kraćem vremenu uspio doći do cilja (ploče). Ovom aktivnošću učenici su produbili svoje vještine aktivnog slušanja. Učenik s povezom na očima trebao se koncentrirati na ono što mu govori njegov partner, a ne na ostale podražaje u razredu poput navijanja i sl.

Naposljetku su učenici rješavali evaluacijski listić (vidi sliku 15.). 15 od 15 učenika su zaokružili da im je na radionici bilo odlično.

Učenici su ovom radionicom dobili uvid o tome što je to aktivno slušanje i kako ga se može provoditi. Međutim, s ciljem razvijanja potpune kompetencije u aktivnom slušanju uočeno je da je potrebno više od samo jedne radionice. Uočeno je da nekolicina učenika i dalje, u nekim trenucima, nije pokazivalo vještine aktivnog slušanja. Nakon radionica, i dalje je dolazilo do situacija u kojima bi, primjerice, upadali u riječ nekom drugom učeniku.

9.4.4. Pedagoška radionica „Nemoj mi se rugati“

Pedagoška radionica „Nemoj mi se rugati“ provela se u 1.b razredu Osnovne škole Ivane Brlić-Mažuranić u ožujku 2019.godine. Radionica se provela kroz dva školska sata. U njoj je sudjelovalo 15 od ukupno 15 učenika. Svrha ove radionice bila je potaknuti razumijevanje i toleranciju prema pripadnicima različitih grupa, razvijanje empatije, osmišljavanje ideja za rješavanje diskriminacije u razredu te poticanje samopouzdanja. Radionica se sastojala od pet aktivnosti: Točno-netočno, Ružno pače, Rješavanje konfliktnih situacija, Čovječe, glupiraj se i rješavanje evaluacijskog listića.

U uvodnom dijelu radionice svaki učenik je na sljedeće tvrdnje odgovarao s „T“ ili „N“:

- a. Obično vrijeđam nekoga kad sam u društvu s mojim prijateljima.
- b. Kada bih ja nekog vrijeđao to bi napravili i moji prijatelji.
- c. Ne želim vrijeđati druge, ali moji prijatelji me natjeraju.
- d. Kada vrijeđam druge osjećam se važno.
- e. Kada vrijeđam druge ne razmišljam o tome kako se oni osjećaju.

Za tvrdnju pod a) svi učenici su napisali „N“. Za tvrdnju pod b) 5 učenika je napisalo „T“, a 10 učenika je napisalo „N“. Za tvrdnju pod c) 2 učenika su napisali „T“, a ostalih 12 učenika je napisalo „N“. Za tvrdnju pod d) samo jedan učenik od ukupno 15 učenika je napisao „T“. Za tvrdnju pod e) također je samo jedan učenik (isti kao i u tvrdnji pod d) odgovorio potvrdno dok svi ostali tu tvrdnju nisu potvrdili.

Ovom aktivnošću se kod učenika pokušala potaknuti svijest o njihovim vlastitim postupcima. Također, nastojalo se učenicima ukazati na osjećaje drugih ljudi u onim situacijama kada ih netko ismijava, odnosno na osjećaj empatije.

Potom je uslijedila aktivnost *Ružno pače*.. Učenicima je na početku aktivnosti prikazan video o Ružnom pačetu. Zatim se razgovaralo o priči, o tome što se dogodilo s Ružnim pačedom, zašto su ga ostali odbacili. Učenike se upitalo o tome što bi oni napravili u situaciji Ružnog pačeta, bi li mu se isto rugali i je li u redu nekom se rugati ukoliko je po nečemu drugačiji. Pitanje koje je učenike najviše pogodilo i koje ih je potaklo na razmišljanje je: „*Ako se nitko od vas ne bi rugao Ružnom pačetu samo zato što je drugačiji od drugih, zašto dolazi do situacija u kojima se, u vašem razredu ili u nekom drugom, neki učenici rugaju drugim učenicima?*“ Na kraju su učenici zajednički došli do zaključka da nema razloga zašto dolazi do takvih situacija i da nije u redu nikoga odbacivati ili mu se ismijavati. Svrha ove aktivnosti bila je kod učenika razviti osjećaj empatije i mogućnosti postavljanja sebe u situaciju drugoga te u konačnici pokušati smanjiti zadirkivanje na najmanju moguću mjeru.

Središnja aktivnost bila je *Rješavanje konfliktnih situacija* koju su učenici započeli formacijom kruga. U sredini kruga nalazila se kutija s karticama. Aktivnost se odvijala na način da je prozvani učenika izvukao karticu iz kutije i pročitao što se na njoj nalazi. Nakon toga, učenika se uputilo na razmišljanje što bi učinio i rekao u takvoj situaciji s obzirom na ono što je naučio o žirafskom govoru. Nakon što je učenik rekao svoje ideje, ostali su se također priključili. Ovom aktivnošću dobio se uvid o tome koje su učenici kompetencije stekli nakon što su imali prilike odslušati sve pedagoške radionice. Učenici su se vrlo dobro snašli u postavljenim konfliktnim situacijama. Svi su se trudili dati svoj doprinos i svoju ideju o tome kako bi na najbolji mogući način riješili konfliktnu situaciju. Isto tako, sve njihove ideje temeljile su se na nenasilnom govoru iz čega se može zaključiti da su teme, o kojima se razgovaralo kroz četiri pedagoške radionice, uvelike tome doprinijele.

Za završnu aktivnost odabrana je društvena igra *Čovječe, glupiraj se* koja se sastoji od jedne kockice, figurica i igraće ploče na kojoj se nalaze polja i kartice. Nakon što bi izvukli karticu, učenici su trebali izvesti ono što na njoj piše, a tiče se humorističnih situacija. Cilj ove aktivnosti bilo je da učenici shvate da je u redu smijati se s drugima, ali nije u redu smijati se drugome.

Na kraju, učenici su rješavali evaluacijski listić (vidi sliku 15.). 15 od 15 učenika je odgovorilo da im je na radionici bilo odlično.

10. RASPRAVA

Kompetencije prosocijalnog ponašanja bitna su obilježje svakog čovjeka te bi ih svaki čovjek trebao posjedovati. Ono što je važno kod razvijanja prosocijalnog ponašanja učenika je ostvariti suradničko i poticajno razredno ozračje u kojem svi imaju osjećaj pripadnosti. Svaki učenik bi se u razredu trebao osjećati prihvaćenim i slobodnim u izražavanju svojim misli i osjećaja. U ovom radu istražila se mogućnost poticanja prosocijalnog ponašanja kod učenika kroz pedagoške radionice. Nastojalo se odgovoriti na četiri istraživačka pitanja: Kakav je socijalni status učenika u 1. razredu prije provođenja pedagoških radionica? Jesu li pedagoške radionice pridonijele jačanju društvenih odnosa unutar grupe? Hoće li pojedine pedagoške aktivnosti kod radionica potaknuti prosocijalno ponašanje kod učenika? Kakav je socijalni status učenika u 1. razredu nakon provedenih pedagoških radionica?

Prikupljenim podacima ustanovilo se da učenici već u 1. razredu formiraju svoja mišljenja o drugim ljudima i svjesni su činjenice tko im je drag, a tko ne. To potvrđuju rezultati sociometrijskog dijagrama koji ukazuje na socijalni status učenika prije provedenih pedagoških radionica. Uočeno je da su se ponovljenim sociometrijskim upitnikom promijenile ne samo preferencije učenika, nego i njegovi stavovi. Zaključeno je da su se usporedbom dva sociometrijska dijagrama, prije i poslije pedagoških radionica, uvidjele pozitivne promjene. Ne može se govoriti o velikim i značajnim promjenama, ali može se govoriti o činjenici da su na tu promjenu utjecale pedagoške radionice. Nema sumnje da su pedagoške radionice pridonijele jačanju društvenih odnosa unutar grupe. Međutim, da bi se govorilo o ostvarivanju prosocijalnog ponašanja u potpunosti nužno je kontinuirano, kroz sve četiri godine razredne nastave i dalje, takvo ponašanje poticati, a to se može učiniti pomoću pedagoških radionica.

Aktivnosti kojih su se učenici posebno sjećali i koje su najviše utjecale na pozitivne promjene su *Lijepo ime*, *Zmijski i žirafski govor* i *Ružno pače*. Kod aktivnosti *Lijepo ime*, učenici su se osjećali važnima što je utjecalo na njihovu pozitivnu sliku o sebi i razvijanje samopouzdanja. Aktivnost *Zmijski i žirafski govor* je ona koja im se najviše „urezala u sjećanje“ i o kojoj su učenici često razgovarali međusobno. Kada bi u razredu došlo do konfliktne situacije, učenici bi samoinicijativno zastali, razmislili o svom ponašanju, o ponašanju drugoga i u suštini, o najboljem načinu rješavanja konflikta. Ukoliko bi neki učenik pokazivao znakove govora zmiје, ostali bi ga odmah upozoravali da treba biti žirafa. Sukladno tome, aktivnost

Ružno pače je također uvelike utjecala na pozitivne promjene. Kod učenika je razvila empatiju i potakla na promišljanje o vlastitim postupcima.

Kako bi se mogla dobiti cjelovitija slika provedenog istraživanja, nužno ga je usporediti s već postojećim istraživanjima koji su se bavili sličnom tematikom. S obzirom na to, Slunjski (2006) je provela istraživanje s ciljem utvrđivanja odnosa između altruizma, emocionalne empatije i samopoštovanja kod studenata različitih studijskih usmjerenja. U istraživanju je sudjelovalo 229 ispitanika od čega je 108 studenata Filozofskog fakulteta, a 121 student Ekonomskog fakulteta. Istraživanjem je utvrđeno da postoji statistički značajna povezanost varijabli altruizma, emocionalne empatije i samopoštovanja. Osim toga, došlo se i do zaključka da studenti Filozofskog fakulteta imaju veću razinu altruizma što je i za očekivati jer studenti Filozofskog fakulteta (smjer psihologija i sociologija) najčešće upisuju te smjerove prema svojim osobinama ličnosti za koje se očekuju da obuhvaćaju prijateljstvo, kooperantnost te sklonost pomaganju drugomu.

Također, Raboteg-Šarić (1995) je provela istraživanje u kojem je jedan od ciljeva bio primjenom različitih mjera prosocijalnog ponašanja na istim ispitanicima utvrditi koliko se dobiveni odnosi između glavnih varijabli istraživanja mogu uopćavati. Isto tako, pomoću mjerenja osnovnih dispozicija za prosocijalno ponašanje te utvrđivanjem njihove povezanosti s ponašanjem u različitom kontekstu dobila se osnova za šira i cjelovitija tumačenja. Rezultati istraživanja pokazali su da se ispitanici koji imaju razvijeniju sposobnost doživljavanja emocionalne empatije ponašaju altruističnije u svakodnevnim životnim situacijama. Ti ispitanici su se također pokazali spremnijima pomoći u jednoj od dviju slučajeva kojima se u ovom istraživanju pokušalo izazvati prosocijalno ponašanje. Također, došlo se do općenitog zaključka u kojem je emocionalna empatija u većoj mjeri povezana s prosocijalnim ponašanjem nego li moralno rasuđivanje. Taj podatak je također u skladu s brojnim teorijskim modelima koji su se razvili u sklopu neobiheviiorističke paradigme, a koji ističu da je upravo emocionalna empatija osnovni medijator prosocijalnog ponašanja, posebno onog altruističko motiviranog ponašanja. Eisenberg i Miller (1987) su također proveli istraživanje u kojem su utvrđivali stupanj povezanosti između empatije i prosocijalnog ponašanja te su, suprotno nekim prethodnim zaključcima, dobili rezultate da je empatija povezana s nekim oblicima prosocijalnog ponašanja.

Nadalje, Buljubašić-Kuzmanović (2009) je provela istraživanje čiji je cilj bio ispitati može li kooperativno učenje (koje je odlika pedagoških radionica) pozitivno utjecati na odnose

i procese unutar grupe, razredne zajednice šestih (N=69) i osmih (N=78) razreda jedne osječke osnovne škole i potvrditi se kao značajan indikator kvalitetne nastave. Rezultati tog istraživanja pokazali su da se kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja očituje upravo u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakciji i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici. Također, rezultati su pokazali da indikatori kvalitetne nastave ovise o međuljudskim odnosima, spremnosti na pomaganje i suradnju, prijateljskih druženja i vršnjačke prihvaćenosti te vlastitog doprinosa učenju.

Kljajić (2006) je provela akcijsko istraživanje u Osnovnoj školi „Milan Amruš“ u Slavonskom Brodu. Cilj istraživanja bio je utvrditi na koje se sve načine može razviti socijalna kompetencija kod učenika s teškoćama u učenju. Zajedničkim aktivnostima pokušala se poboljšati suradnju učenika. Došlo se do zaključka da je čimbenik, koji je omogućio bolje interpersonalne odnose između učitelja i učenika, bio povjerenje koje se stvorilo između učiteljice i njezinih učenika, a upravo je povjerenje povezano s osjećajem prihvaćenosti. Sukladno tome, učenje, koje se ostvarivalo kroz različite osmišljene aktivnosti te u kojima su vladali pozitivni odnosi prihvaćanja, a ne kontroliranja, pridonijelo je pozitivnim promjenama. U ovom istraživanju, suštinske promjene i učenje dogodili su se stvaranjem povjerenja o osjećajem zajedništva te poboljšanjem međuljudskih odnosa.

S obzirom na važnost pedagoških radionica u obrazovanju, Budić (2018) je provela istraživanje o utjecaju pedagoških radionica na poticanje kreativnosti u nastavi. U okviru tog istraživanja provedena je anketa, intervju i formativna evaluacija pedagoških radionica s ciljem što objektivnijeg pristupa istraživačkoj problematici. Istraživanje je pokazalo da pedagoška radionica, kao jedan od socijalnih oblika, stvara pozitivne uvjete za poticanje kreativnosti.

11. ZAKLJUČAK

Prosocijalno ponašanje je karakteristika namjernog ponašanja koji svoju svrhu temelji na dobrobiti drugih ljudi. To je bitan vid moralnog ponašanja koje bi trebala posjedovati svaka osoba. Prosocijalno ponašanje svoje korijene stječe u kontekstu zajednice. Prema tome, podlogu za prosocijalno kompetentnu odraslu osoba pruža upravo obitelj koja predstavlja prvu društvenu zajednicu u životu djeteta. Osim obitelji, na razvoj prosocijalnog ponašanja utječu vršnjaci, razredni odjel te učitelji. Da bi se ostvarili temelji za prosocijalno ponašanje kod učenika nužno je kreirati ugodnu i poticajnu razrednu atmosferu, a u tom naumu veliku ulogu ima upravo učitelj. Sukladno tome, ovim radom su se nastojali istražiti aktivnosti koje učitelj može provoditi pomoću pedagoških radionica, a koje za cilj imaju razviti prosocijalno ponašanje kod učenika.

Istraživanje je provedeno s učenicima jednog prvog razreda u Osnovnoj školi Ivane Brlić-Mažuranić te su se za potrebe ovog istraživanja organizirale i kreirale četiri pedagoške radionice koje su se provodile u razdoblju od četiri tjedna i kroz pet školskih sati. Prije prve pedagoške radionice nastojao se ustanoviti socijalni status učenika u 1. razredu pomoću sociometrijskog dijagrama. Također, nakon zadnje održane pedagoške radionice, sociometrijski upitnik se ponovio te su se naposljetku ti rezultati usporedili. Isto tako, željelo se utvrditi kako se učenici osjećaju za vrijeme pedagoške radionice što se učinilo pomoću evaluacijskih listića.

Istraživanje je pokazalo da pedagoške radionice osiguravaju uvjete koji su potrebni kako bi se kod učenika potaknulo prosocijalno ponašanje. Pomoću pedagoških radionica stvaraju se preduvjeti koji potpomažu učenikovom emocionalnom i socijalnom razvoju što za posljedicu ima prevenciju pojavljivanja konfliktnih situacija u razredu. U pedagoškim radionicama naglasak je na ostvarivanju suradničkih odnosa unutar grupe te na ostvarivanju prijateljskog ozračja. Istraživanje je pokazalo da pedagoške radionice utječu na jačanje društvenih odnosa unutar grupe te da su pojedine aktivnosti uvelike utjecale na učenikov razvoj empatije, samopouzdanja i konstruktivnog rješavanja konflikta. Navedene kompetencije uvjetuju prosocijalno ponašanje.

S obzirom na to da su u ovom istraživanju sudjelovali učenici samo jednog prvog razreda, u budućim istraživanjima bi bilo korisno uključiti više prvih razreda različitih škola kako bi se dobila holističnija slika o utjecaju pedagoških radionica kao funkcije poticanja prosocijalnog ponašanja kod učenika. Također, u budućim istraživanjima bi bilo korisno

pedagoške radionice provesti više puta i kroz duže razdoblje s ciljem utvrđivanja što vjerodostojnih rezultata.

U zaključku ovog rada osvrnut će se na izreku Dalai Lame koji je rekao: *"Naša primarna funkcija na ovom svijetu jest pomagati drugima. A ako im već ne možete pomoći, barem im nemojte nauditi."*

LITERATURA

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (2000). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
2. Bodie, G. i sur. (2015). The Role of "Active Listening" in Informal Helping Conversations: Impact on Perceptions of Listener Helpfulness, Sensitivity, and Supportiveness and Discloser Emotional Improvement. *Western Journal of Communication*, 79(2), 151-173.
3. Bognar, L., Uzelac, M. i Bagić, A. (2000). *Budimo prijatelji – 33 pedagoške radionice*. Zagreb: Mali korak.
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, LXI(1), 93-100.
6. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija- interakcijsko komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Brust Nemet, M. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(3), 142-155.
9. Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.
10. Budić, M. (2018). *Pedagoška radionica kao mogućnost poticanja kreativnosti*. Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
11. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). *Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja*. 57(1)., 50-57.
12. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik*, 64(2), 191-208.
13. Buljubašić-Kuzmanović, V., i Vilić-Kolobarić, K. (2003). *Dobar pristup sebi i drugima*. Đakovo: Tempo.
14. Clarke, D. (2003). *Pro-Social and Anti-Social Behaviour*. New York: Routledge.
15. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Esenberg, N. i Miller, P. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviours. *Psychological Bulletin*. 101(1), 91-119.

17. Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
18. Humphreys, T. (2003). *Samopouzdanje- ključ djetetova uspjeha u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
19. Ivanek, A. (2003). *Razrednik(-ica), pedagoško-psihološki voditelj(-ica) razrednog odjela (s primjerima vođenja radionice) : priručnik za razrednike(-ice)*. Zagreb: Profil international.
20. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
21. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1), 181-199.
22. Katz, L. i McClellan, D. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
23. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Kljaić, I. (2006). *Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju?* 13(2)., 95-118.
25. Kolb, A., Kolb, D.A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *A Journal for Engaged Educators*, 1(1), 7–44.
26. Kreidler, W. (1984). *Creative Conflict Resolution. More than 200 Activities for Keeping peace in the Classroom*. Culver City: Good year books.
27. Leigh Smith, B. i MacGregor, T. (1992). *What is collaborative Learning?* Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.
28. McDonald, N.M., & Messinger, D.S. (2010). *The Development of Empathy : How , When, and Why*. Preuzeto s <https://www.semanticscholar.org> (2.5.2019)
29. Miljković, D. (1996). *Pomozite svojoj djeci da razviju samopouzdanje*. Đakovo: Tempo d.o.o.
30. Peko, A., Sablić, M. i Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola, LII* (15-16), 17-27.
31. Peko, A. i sur. (2000). *Zajedno jači: pristupi kojima se potiče afirmacija, komunikacija, oslobađanje od predrasuda, nenasilno rješavanje sukoba, odgoj za mir i obrazovanje, ljudska prava i suradnju*. Osijek: Grafika.
32. Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma: čuvstveni i spoznajni aspekti prosocijalnog ponašanja*. Zagreb: Alinea.

33. Rogers, C. i Farson, R. (1987). *Active listening. Excerpt from Communicating in Business Today*, In: R.G. Newman, M.A. Danzinger, M. Cohen (eds), D.C. Heath & Company. Preuzeto s <http://www.megaplan.co.za/Active%20Listening%20by%20Carl%20Rogers%20and%20Richard%20E.%20Farson%20%20%20.pdf> (2.5.2019)
34. Schwartz, M. (2012). *Best practices in Experiential Learning*. Ryerson University. Learning and Teaching Office. Preuzeto s <https://www.ryerson.ca/lt/> (2.5.2019)
35. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane samostalno i odgovorno : priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element.
36. Slunjski, I. (2006). *Altruizam, emocionalna empatija i samopoštovanje kod studenata humanističkog i nehumanističkog usmjerenja*. Zagreb: Filozofski fakultet
37. Sremić, I. i Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2 (20)), 347-360.
38. Wentzel, K. (1998). Social Relationship and Motivation In Middle School: The Role Of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. Preuzeto s <https://www.apa.org/> (2.5.2019)

PRILOZI

- **Radionice**

1. RADIONICA – UKLAPAŠ SE JAKO DOBRO

Cilj: razviti pozitivnu sliku o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti i uočavanje pozitivnih osobina drugih te razvoj suradničkih odnosa u grupi

1. KLUPKO VUNE (15 MINUTA)

Učenici sjede u krugu. Učiteljica učenicima govori da malo razmisle o stvarima koje vole i stvarima koje ne vole. Zatim uzme nit klupka i kaže svoje ime te da voli sunčano vrijeme, a ne voli kišu. Učiteljica drugom učeniku dobaci klupko i taj učenik isto govori svoje ime te što voli, a što ne. Nakon svakog imena, učenici pjevaju Lijepo ime...

2. KAKO ME VIDE DRUGI (10 MINUTA)

Na učiteljičinom stolu nalaze se papirići na kojima pišu pozitivne osobine (dobar, vrijedan, marljiv, pametan, spreman pomoći, zabavan). Učenici se slobodne kreću prostorom i jedno drugom daju papiriće u ruke. Ukoliko među pripremljenim papirića nema one osobine koju učenik treba, učenik učiteljici šapće osobinu te ju učiteljica zapisuje na papirić. Učiteljica prekida igru kada primijeti da svatko ima barem 5 papirića.

3. UKLAPAŠ SE JAKO DOBRO (18 MINUTA)

Učenici sjede u krugu. Učiteljica učenicima podijeli dio slagalice (od papira). Svaki učenik na slagalici napiše svoje ime i lijepi papiriće s pozitivnim osobinama koje je dobio od drugih. Nakon toga, učiteljica zajedno s učenicima slaže slagalicu na pano. Iznad slagalice stavlja naslov „Uklapaš se jako dobro“. Slijedi razgovor: Što mislite, zašto sam stavila ovaj naslov? Što on označava? Pogledajte svoje osobine i osobine drugih učenika? Primjećujete li da netko ima iste osobine kao i vi?

4. EVALUACIJSKI LISTIĆ (2 MINUTE)

2. RADIONICA – ZMIJSKI I ŽIRAFSKI GOVOR

CILJ: uočiti razlike između nasilne govorne komunikacije (zmijski govor) i nenasilne govorne komunikacije (žirafski govor)

1. ZMIJA I ŽIRAFI (10 MINUTA)

Učenici stoje u krugu. U sredinu kruga postavi se jedan plavi i jedan žuti krug. Učiteljica zamoli jednog učenika da odglumi da ponovno nije napisao zadaću. Prije toga učenicima jasno daje do znanja da se radi samo o glumi i da se ne odnosi na nikoga u razredu. Kada učiteljica stane na plavi krug u ruci drži sliku zmije i učeniku se obraća s riječima: Opet si došao bez zadaće! Ti nikada nemaš zadaću! Kada učiteljica stane na žuti krug, u ruci drži sliku žirafe, spušta se na učeniku razinu te mu govori: Željela bih da napreduješ u matematici pa sam nezadovoljna zbog toga što ne pišeš zadaće.

Koja je razlika u govoru učiteljice na plavom i žutom krugu? Kako si se osjećao dok je učiteljica stajala na plavom, a kako kad je stajala na žutom krugu? Što misle ostali? Dakle, ovdje se radi o zmijskom i žirafskom govoru. Zmijski govor je napadački, hladan, sklon vrijeđanju, ne sluša druge i ne daje drugome priliku da se opravda. Žirafski govor ima veliko srce, topao je, pokazuje razumijevanje, ne ruga se, prijateljski je, govori o osjećajima i željama.

2. ČOVJEČE NE LJUTI SE (30 MINUTA)

Način igranja: na podu učionice nalaze se polja (a4 papiri). Većina papira je bijele, ali neki papiri su u boji. Učenici se kreću po poljima na način da bacaju kocku. Kada učenik stane na obojeni papir, izvlači karticu iz kutije te čita problemsku situaciju. Zatim prvom igraču iza sebe izriče žirafski govor (JA – govor) koji mora sadržati sljedeće elemente koji se nalaze na ploči (osloviti osobu imenom, reci svoje osjećaje, reći što želiš da ta osoba učini). Kada se ostali igrači slože je poruka dobro izrečena taj igrač se pomiče za jedno mjesto.

Problemske situacije:

- a) Netko ti je rekao da si budala.
- b) Netko ti ne dozvoljava da sudjeluješ u igri.
- c) Netko te stalno gura nogom ispod stola.

- d) Netko ti je bez pitanja uzeo olovku i uzalud si je tražio/tražila.
- e) Netko pravi prema tebi grimase
- f) Pišeš a netko stalno drma stol.
- g) Želiš slušati glazbu, a netko stalno priča.
- h) Netko ismijava tvoj način oblačenja.
- i) Netko ti je ugasio TV a upravo gledaš svoju omiljenu emisiju.
- j) Netko ti kaže : "Zaveži!"
- k) Netko zbija šale s tvojom novom frizurom.
- l) Netko na glas priča ono što si mu/njoj rekao/rekla u povjerenju
- m) Netko se stalno šali na tvoj račun.
- n) Netko je sjeo ispred tebe i ništa ne vidiš.
- o) Netko kaže da ne želi s tobom plesati.
- p) Netko ti ne da proći kroz vrata.
- q) Netko ružno govori o tvojoj prijateljici.
- r) Netko šara flomasterom po tvojoj klupi.
- s) Spava ti se a netko stalno glasno sluša radio.
- t) Netko ti je rekao da nemate prvi sat u školi, a imali ste.

3. TOPLO – HLADNO – VRUĆE (5 MINUTA) – rezervna aktivnost

Netko od igrača izađe iz prostorije, ali mu se prije pokaže predmet koji će biti sakriven. Kad se vrati, traži predmet, a svi mu pomažu tako što govore hladno kad je daleko od tog predmeta, toplo kad je blizu, a vruće kad je vrlo blizu.

4. EVALUACIJSKI LISTIĆ (5 MINUTA)

3. RADIONICA – AKTIVNO SLUŠANJE

CILJ: razlikovati aktivno i pasivno slušanje, osvijestiti značenje verbalne i neverbalne komunikacije u aktivnom slušanju

1. POKVARENI TELEFON (5 MINUTA)

Učenici sjede u krugu. Učiteljica započinje igru tako da učeniku s desne strane šapne AKTIVNO SLUŠANJE. Taj učenik šapće drugom učeniku ono što je čuo od učiteljice. Igra se nastavlja sve dok red ponovno ne dođe na učiteljicu koja naglas govori riječ koja je došla do nje te riječ koju je prvotno šapnula.

2. ŠTO BI NAPRAVIO DA SAM NEVIDLJIV? (15 MINUTA)

Učenici podijeljeni u parovima. Učenik koji nema para surađuje s učiteljicom – mentoricom. Svaki par dobiva zadatak ispričati svom paru što bi napravio da je nevidljiv te ga gledati u oči tijekom razgovora. Nakon što je svaki par jedno drugome ispričao što bi napravili da su nevidljivi, učiteljica proziva parove da ispričaju što su jedno drugome rekli.

3. VODI ME K CILJU (25 MINUTA)

Učenici podijeljeni u parove. Jednom učeniku u paru se stavlja povez na oči. Po cijeloj učionici se nalaze različite prepreke (stolice, stolovi, torbe). Svaki par ide posebno, a učenika s poveзом na očima vodi drugi učenik tako da ga učenik s poveзом na očima uhvati za rame i govori mu različite upute (idi prema vratima/desno, idi prema pzorou/lijevo, jako zakorači...). Svakoј skupini se mjeri vrijeme. Pobjednik je skupina u kojoj svi parovi u kraćem vremenu dođu do cilja (ploče).

5. EVALUACIJSKI LISTIĆ

4. RADIONICA – NEMOJ MI SE RUGATI

CILJ: poticati razumijevanje i toleranciju prema pripadnicima različitih grupa i osmišljavanje ideja za rješavanje diskriminacije u razredu te poticanje samopouzdanja

1. TOČNO/NETOČNO (5 MINUTA)

Učiteljica govori određene tvrdnje, a učenici zaokružuju T ukoliko se tvrdnja odnosi na njih ili N ukoliko se ne odnosi.

Tvrdnje:

- a) Obično vrijeđam nekoga kad sam u društvu s mojim prijateljima.
- b) Kada bih ja nekog vrijeđao to bi napravili i moji prijatelji.
- c) Ne želim vrijeđati druge, ali moji prijatelji me natjeraju.
- d) Kada vrijeđam druge osjećam se važno.
- e) Kada vrijeđam druge ne razmišljam o tome kako se oni osjećaju.

2. RUŽNO PAČE (7 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=U-miVIxE4K0> (5 MINUTA)

Može li mi netko ukratko prepričati o čemu govori ova priča? Što se dogodilo s ružnim pačetom? Zašto su mu se ostali rugali? Kako bi vi reagirali u toj situaciji? Biste li mu se i vi rugali? Je li u redu nekom se rugati ukoliko se po nečemu razlikuje od nas?

3. RJEŠAVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJA (13 min)

Učenici sjede u krugu. U sredini kruga nalazi se kutija s karticama. Aktivnost se odvija na način da prozvani učenika izvlači karticu iz kutije i pročita što se na njoj nalazi. (Ukoliko je učeniku potrebna pomoć u čitanju može tražiti prijatelja ili učiteljicu za pomoć). Kada pročita sadržaj s kartice, učenika se upućuje na razmišljanje što bi učinio i rekao u takvoj situaciji s obzirom na ono što je naučio o žirafskom govoru. Nakon što učenik kaže svoje ideje, ostali se mogu također uključiti sa svojim idejama.

Kartice:

- a) Jedan učenik iz razreda te stalno zadirkuje zbog naočala. Možda te ne misli povrijediti, ali to ti ipak smeta.
- b) Učenik iz razreda ruga se učeniku koji je invalid.
- c) Neka ti se djeca u razredu rugaju jer nemaš NIKE patike.

4. ČOVJEČE GLUPIRAJ SE! (14 min)

Društvena igra za koju je potrebna ploča s poljima, figurice, kartice i jedna kockica. Na poljima na kojima je nacrtana kartica, učenici čitaju sadržaj s kartice i izvode ono što piše.

5. EVALUACIJSKI LISTIĆ (1 MIN)

- **Evaluacijski listić**

1. ZAOKRUŽI KAKO TI JE BILO NA RADIONICI.



ODLIČNO



DOBRO



LOŠE

- **Sociometrija**

Ime i prezime:

Zaokruži: M ili Ž

1. S KIM BI NAJRADIJE SJEDIO?

2. S KIM NE BI SJEDIO?

3. S KIM BI SE NAJRADIJE IGRAO?

4. S KIM SE NE BI HTIO IGRATI?

- **Suglasnost za roditelje**

Poštovani roditelji!

Za potrebe diplomskog rada studentice Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti *DAJANE BIČANIĆ* provodimo istraživanje na temu *Pedagoške radionice u funkciji poticanja procijsalnog ponašanja kod učenika*. Cilj ovog istraživanja je utvrditi mogu li pedagoške radionice potaknuti prosocijalno ponašanje kod učenika.

Instrumenti koji će se koristiti u ovom istraživanju su sociometrijski test i sociogram, evaluacijski listići te četiri pedagoške radionice (Uklapaš se jako dobro, Zmijski i žirafski govor, Aktivno slušanje, Nemoj mi se rugati). Sociometrija će se provoditi dva puta, jednom prije početka provođenja pedagoških radionica, a drugi puta nakon provedene 4 pedagoške radionice. Potom će se rezultati sociometrije uspoređivati. Nakon svake pojedinačne radionice učenici će pomoću evaluacijskih listića dati svoje mišljenje o provedenoj radionici.

Učenici će na sociometrijski test kao i na evaluacijski listić odgovarati imenom i prezimenom. Podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani te će biti vidljivi samo osobi koja provodi istraživanje i učiteljici. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Dozvolu za istraživanje dobili smo od ravnatelja škole, a u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom, prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Istraživanje će se obaviti samo na onim učenicima koji čiji su roditelji potpisali suglasnost.

Ukoliko imate ikakva pitanja možete kontaktirati diplomanticu Dajanu Bičanić na slijedeći telefonski broj 098656457.

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____
(prezime i ime, razred)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

(potpis roditelja)

U Andrijaševcima/Rokovcima, 19.2.2019.